

JOHTAJANA KEHITTYMINEN

Päiväkodin johtajien kokemuksia johtajana kehittymisestä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Varhaiskasvatuksen koulutus
Pro gradu -tutkielma
Laura Pisto
Kesäkuu 2013

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Varhaiskasvatuksen koulutus
PISTO, LAURA: JOHTAJANA KEHITTYMINEN. Päiväkodin johtajien kokemuksia johtajana kehittymisestä
Pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 3 liitesivua
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus
Kesäkuu 2013

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata päiväkodin johtajien kokemuksia johtajana kehittymisestä ja kasvamisesta. Tavoitteena on kuvata johtajien henkilökohtaisia näkemyksiä kehittymisestään johtajana. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat pääkysymykset: Miten johtajat kokevat kehittyneensä johtajana? Ja miten johtajien kehittyminen näkyy heidän omassa orientaatioissaan kehittyä johtajana?

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja tutkimukselliselta lähestymistavaltaan fenomenografinen. Empiirinen aineisto toteutettiin kaksivaiheisesti. Ensiksi kerättiin tutkittavien esitiedot, jonka jälkeen toteutettiin teemahaastattelut. Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän päiväkodin johtajaa. Aineisto analysoitiin käyttäen teoriaohjaavaa analyysia. Aineistosta valittiin teema-alueet, joiden avulla tarkasteltiin ja analysoitiin tuloksia. Pääteema-alueiksi muodostuivat työn haasteet ja niiden ratkaiseminen, kokemuksellinen oppiminen ja kasvunpaikat, koulutus, oppiminen ja työn tukimuodot sekä johtajana kehittymisen orientaatio. Johtajana kehittymisen orientaatio sisältää johtajana kehittymisen henkilökohtaisen ulottuvuuden ja se koostuu neljästä alateemasta: miksi johtajaksi on hakeuduttu, johtajien näkemyksiä itsestään johtajana, kehittymistarpeiden tunnistaminen sekä reflektiivinen oppiminen.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että päiväkodin johtajan työn haasteiksi nousevat henkilöstöjohtaminen ja ajanhallinta. Johtajana kehitymisessä korostuvat kokemuksellinen oppiminen ja vaikeista tilanteista oppiminen. Henkilökohtaisina kasvunpaikkoina koetaan erilaiset muutosvaiheet, kuten päiväkodin johtajan työn aloittaminen ja työpaikan vaihtaminen. Suurin osa johtajista painottaa varhaiskasvatuksen substanssiosaamisen ja pedagogisen osaamisen merkitystä johtajan työn kannalta. Koulutus nähdään tärkeänä osana päiväkodin johtajana kehittymistä ja erilaista koulutusta halutaan lisää. Lähes kaikki johtajat kokevat saavansa riittävästi tukea johtamistyölleen ja työn tukimuodoissa korostuvat kollegoiden sekä muiden johtajien tuki. Johtajien puheessa näkyy reflektiivinen oppiminen ja kehittymistarpeiden tunnistaminen. Kehittymistarpeisiin pyritään vastaamaan muun muassa koulutuksen, työn suunnittelun ja palautteen avulla.

Asiasanat: Johtajuus, kehittyminen, varhaiskasvatus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUS	9
	2.1 Varhaiskasvatuksen johtajuuden erityispiirteet	9
	2.2 Varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstuaalisuus	10
3	JOHTAJANA KEHITTYMINEN	14
	3.1 Johtajana kehittymisen teoreettiset lähtökohdat	14
	3.2 Kehittyminen kasvun ja oppimisen avulla	19
	3.3 Ammatillinen kehittyminen ja asiantuntijuus	20
	3.4 Koulutus ja kehittyminen	22
	3.5 Keinot johtajana kehittymiseen	23
	3.5.1 Kehittyminen itsensä johtamisen avulla	24
	3.5.2 Tiedon luominen oppimisprosessina	25
	3.5.3 Reflektointi osana kehittymistä	26
	3.5.4 Voimaantuminen osana kehittymistä	27
	3.5.5 Osaamisen kehittäminen	28
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
	4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	31
	4.2 Metodologiset lähtökohdat	32
	4.3 Fenomenografinen lähestymistapa	32
	4.4 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä	34
	4.5 Aineiston keruu	36
	4.5.1 Tutkittavien valinta	37
	4.5.2 Esitietojen kerääminen	38
	4.5.3 Haastattelujen toteutus	41
	4.6 Aineiston analysointi	43

5	TULOKSET	46
5.1	Työn haasteet ja niiden ratkaiseminen	47
5.1.1	Henkilöstöjohtamiseen liittyvät haasteet ja ratkaisut	47
5.1.2	Ajanhallintaan liittyvät haasteet ja ratkaisut	49
5.2	Kokemuksellinen oppiminen ja kasvunpaikat	50
5.3	Koulutus ja oppiminen	52
5.4	Työn tukimuodot	53
5.5	Johtajana kehittymisen orientaatio	55
5.5.1	Johtajaksi hakeutuminen	55
5.5.2	Johtajien näkemyksiä itsestään johtajana	56
5.5.3	Kehittymistarpeiden tunnistaminen	57
5.5.4	Reflektiivinen oppiminen	58
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	62
6.1	Tutkimuksen arviointia	62
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	66
	LÄHTEET	69
	LIITTEET	75

JOHDANTO

Johdon kehittyminen nähdään usein olennaisena osana organisaation kilpailukyvyyn ja tehokkuuden kannalta. Johtajien kehittäminen ja erilaiset kehittämisprojektit ovat arkipäivää yrityksissä. Kehittäminen voi tapahtua yksilöstä ulkoapäin tulevana kehittämistavoitteina ja -toimenpiteinä. Tällöin ei kuitenkaan välttämättä ole kyse johtajana kehittymisestä eli yksilön omasta henkilökohtaisesta tavoitteesta tai halusta kehittyä ihmisenä. Johtajana kehittyminen onkin syytä erottaa erilaisista ulkoapäin tulevista kehittämispyrkimyksistä. Tässä tutkimuksessa johtajana kehittyminen nähdään yksilön sisäisenä haluna itsensä kehittämiseen. Johtajana kehittymisen katsotaan olevan kokonaisvaltainen ilmiö, joka on ihmiselle henkilökohtainen ja se on aina suhteessa toimintaympäristöönsä. (vrt. Sutinen 2012.)

Oma mielenkiintoni aiheeseen nousi teoriasta. Johtamista ja kehittymistä on yleisesti tutkittu paljon, mutta johtajan henkilökohtaista kehittymistä ei ole juurikaan tutkittu. Uusimmissa johtajuusteorioissa nousee esille se, ettei ole olemassa tiettyä johtamisen kaavaa, jonka mukaan johtaja voisi aina toimia. Ei ole myöskään olemassa yleispäteviä hyvän johtajan ominaisuuksia tai piirteitä, mutta johtajana voi oppia, kehittyä ja kasvaa. (Esim. Bennet 2004, Drucker 2000, Jalava 2001, Järvinen 2002, Pirnes 2003, Sutinen 2012 ja Vesterinen 2006.) Tunnettu johtamisen kehittäjä ja asiantuntija Peter F. Drucker (2008, 208) näkee itsensä kehittämisen alkavan pyrkimyksestä kohti itsensä ulkopuolella olevaa tarkoitusta, eikä johtamisesta. Johtajuus syntyy omin avuin, eikä johtajaksi synnytä.

Johtamistutkimus alkoi niin sanotun suurmiesteorian aikaan. Tuolloin 1900 luvun alussa tutkittiin sitä, millaisia synnynnäisiä ominaisuuksia johtajilla oli. Tuolloin ajateltiin, että johtajaksi ei voi oppia, vaan johtajan ominaisuudet peritään. Seuraavaksi katsottiin, että johtajan ominaisuudet ovat osin synnynnäisiä ja osin opittuja ominaisuuksia, joita pyrittiin selvittämään. Useita vuosikymmeniä kestäneen tutkimustyön voidaan katsoa epäonnistuneen, sillä hyvän johtajan ominaisuuksia ei pystytty määrittelemään. (Juuti 2006, 13–15.)

Johtamistutkimus on edennyt huomattavasti vuosikymmenten aikana ja se on luopunut jo kauan aikaa sitten pyrkimyksestä määritellä hyvän johtajan ominaisuuksia. Kuitenkin edelleen kuulee puhuttavan siitä, millaisia ominaisuuksia tai luonteenpiirteitä johtajalla tulisi olla. Arkipuheessa on myös paljon keskusteluja, joihin liitetään johtajaksi syntyminen ja karismaattinen johtajuus.

Johtajuuden kehittäminen ja kiinnostus aiheen tutkimiseen on lisääntynyt merkittävästi viimeisten vuosien aikana. Tutkimusmielenkiinto on vaihtunut työnjohdollisesta johtajuudesta strategiseen johtajuuteen. 1980-luvulta lähteneet ”uudet johtajuusteoriat” korostavat muun muassa muutosjohtajuutta, karismaattista johtajuutta ja visiojohtajuutta. Viimeaikoina johtajuustutkimus ja -ajattelu on keskittynyt yhä vähemmän johtajien ominaisuuksiin ja ulkoiseen käyttäytymiseen. Johtajuustutkimuksissa on lisääntynyt jaetun johtajuuden merkitys, jolloin kuka tahansa voidaan nähdä potentiaalisena johtajana. Vuosikymmenten tutkimusten perusteella merkittävimpana tuloksena johtajuuden kehittymisen näkökulmasta on se, että tehokasta johtajuutta ja johtajan ominaisuuksia tai kykyjä ei pystytä yksiselitteisesti määrittelemään. (Bennet 2004, 4–5.)

Johtaminen ei ole enää vain johtajaa koskeva asia vaan se on yhä enemmän jaettua ja koko työyhteisöä koskevaa. Johtajuuden muutokset vaativat johtajalta syvempää johtamisajattelun muuttamista ja jatkuvaa itsensä kehittämistä. Niin kuin koko työyhteisön myös johtajan on pystyttävä oppimaan uutta tietoa työssään, jotta vanhoja toimintatapoja voidaan muuttaa. Johtamistyötä on tutkittu paljon, mutta tarkempaa tutkimusta johtajana kehittymisestä ei juurikaan löydy (ks. Sutinen 2012). Johtajuuskirjallisuudessa johtajana kehittymiseen viitataan usein vain ohimennen tai sen todetaan olevan olennainen osa johtajuutta, mutta keinoja johtajana kehittymiseen ei kuitenkaan analysoida enempää. Tämän vuoksi johtajana kehittymistä voidaan pitää ajankohtaisena ja merkittävänä tutkimusaiheena.

Yhteiskunnan jatkuva muutos lisää työn haasteita, sillä muutoksen myötä yksilöiden on löydettävä uusia toimintatapoja ratkaistakseen vastaan tulevat yhä monimutkaisemmat ongelmat. Uusien toimintatapojen löytäminen vaatii yksilöiltä uusia tapoja ajatella. Tämä tarkoittaa, että myös varhaiskasvatuksen parissa toimivien on kehityttävä jatkuvasti ja opittava toiminaan uusissa tilanteissa. Varhaiskasvatuksen muuttuneet työn haasteet

lisäävät samalla tämän tutkimuksen ajankohtaisuutta. Uusia haasteita on pystyttävä ratkaisemaan, mikä puolestaan lisää yksilöiden vastuuta omasta kehittämisestään.

Sutisen (2012, 162) tuoreen väitöstutkimuksen mukaan johtajana kehittämisessä ei ole kysymys ainoastaan irrallisten johtamisoppien, -työkalujen tai -menetelmien opettelusta. Kyse ei ole myöskään johtajan tietämyksestä, toiminnan hallinnasta tai henkilökohtaisten piirteiden tai karisman kehittämisestä. Sen sijaan johtajana kehittämisessä on kyse johtajan kokonaisvaltaisesta ja muuttuvasta suhteesta työhön ja ihmisenä olemiseen. Johtajan kehittämisessä ei ole kyse johtajasta yksilönä, vaan johtajasta yksilönä suhteessa työyhteisöön. Johtajana kehittyminen tulee todelliseksi henkilökohtaisten kokemusten myötä, joita johtajalla on suhteesta työhön ja ihmisenä olemiseen. Johtajana kehittymistä tulisi tutkia Sutisen (2012, 178) mukaan entistä enemmän kokemuseräisesti, holistisesti ja yksilön omien koettujen merkitysten kautta. Tässä tutkimuksessa keskitytäänkin tarkastelemaan päiväkodin johtajien henkilökohtaisia kokemuksia johtajana kehittämisestä. Johtajana kehittymistä kuvataan ilmiötasolla ja, miten se näyttäytyy johtajien puheessa.

Tutkimuksen alussa keskitytään varhaiskasvatuksen johtajuuden erityispiirteisiin ja sen toimintaympäristöön eli johtajuuden kontekstuaalisuuteen. Varhaiskasvatuksen johtajuuden aikaisemman tutkimuksen ja teorian kuvaus on tärkeää, jotta voidaan ymmärtää johtajana kehittyminen erityisesti varhaiskasvatuksen kentälle sijoittuvana ilmiönä ja siten päiväkodin johtajien kokemana.

Tutkimuksen teoriaosuudessa käsitellään tarkemmin johtajana kehittymistä eri teorioiden ja tutkimusten valossa. Tarkoituksena on avata tutkimuksen kannalta olennaisia teoreettisia lähtökohtia ja keinoja johtajana kehittymiseen. Näiden eri teorioiden pohjalta muodostuvat myös tutkimuskysymykset. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat muodostuvat aikaisemmasta johtajan kehittymistä tutkivasta teoriasta, joita ovat Pirnesin (2003) kehittyvä johtajuus ajattelumalli, Druckerin (2000) itsensä johtaminen, Åhmanin (2003) oman mielen johtaminen, Nailon, Delahaye & Brownleen (2007) oppimisen vaikutus johtajuuteen varhaiskasvatuksessa sekä tämän tutkimuksen kannalta merkittävimpänä Sutisen (2012) johtajana kehittymisen väitöstutkimus.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata päiväkodin johtajien henkilökohtaisia kokemuksia johtajana kehittymisestä ja kasvamisesta. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat pääkysymykset: Miten johtajat kokevat kehittyneensä johtajana? Ja miten johtajien kehittyminen näkyy heidän omassa orientaatioissaan kehittyä johtajana? Tutkimuksella halutaan selvittää päiväkodin johtajien kokemuksia johtajana kehittymisestä ja pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan näitä kokemuksia. Tutkimukselliselta lähestymistavaltaan tutkimus nähdään fenomenografisena, sillä tarkoituksena on tutkia päiväkodin johtajien kokemuksia sekä kuvailla, analysoida ja ymmärtää käsityksiä johtajana kehittymisen ilmiöstä. Aineiston keruu tapahtuu kaksivaiheisesti. Ensiksi kerätään esitietoja tutkittavista johtajista, jonka jälkeen toteutetaan teemahaastattelut. Tämän jälkeen aineisto analysoidaan ja pyritään löytämään vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

2 VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUS

2.1 Varhaiskasvatuksen johtajuuden erityispiirteet

Johtaminen voidaan nähdä johtajan asemaan liitettyksi professioksi, eli johtamistyöksi. Varhaiskasvatuksen johtamistyöllä tarkoitetaan varhaiskasvatuksen mission jäsentämistä ja vision rakentamista yhdessä henkilökunnan kanssa. Siihen liittyy myös strategiatyö ja arviointi, jotka ovat kehittämisen perustana. Kasvatusorganisaatioiden johtaminen on menossa hallinnollisesta johtajuudesta kohti pedagogista johtajuutta. Pedagogisessa johtajuudessa puolestaan korostuu se, että johtajan täytyy tuntea yleisten johtamisvalmiuksien lisäksi myös toiminnan ammatillinen asiasisältö. (Hujala, Heikka & Halttunen 2012, 290; 297.)

Varhaiskasvatuksen johtajuudelle ei ole olemassa yhtä selkeästi määriteltyä käsitettä, josta oltaisiin täysin yhtä mieltä. Sen voidaan nähdä olevan vielä myös suhteellisen uusi tutkimuskohde. (ks. Ebbeck & Waniganayake 2003, Rodd 2006.) Käytännössä varhaiskasvatuksen johtajuus on moninaista, sirpaloitunutta ja kompleksista. Sitä ilmentää kiireinen ja jatkuvasti muuttuva työympäristö. Lisäksi muodollinen varhaiskasvatuksen johtajuuskoulutus on vielä vähäistä. (Jones & Pound 2009, 1–2.) Varhaiskasvatuksen tutkija Jillian Rodd (2006, 11) määrittelee yleisesti johtajuuden tulevaisuuteen suuntaamisena visioiden ja vaikuttamisen kautta. Johtajuus voidaan nähdä prosessina, jossa luodaan odotuksia sekä vaikutetaan toimintaan niin, että halutut tavoitteet saavutetaan.

Hyvän johtajuuden on osoitettu parantavan työyhteisöjen ja työntekijöiden tehokkuutta sekä sen on todettu vaikuttavan myös lasten oppimistuloksiin. Jotta voimme puhua johtajuudesta on tärkeää avata tarkemmin johtajuuskäsitteitä: *management* sekä *leadership* ja löytää mahdollisimman yhteinen ymmärrys niiden käytöstä. (Jones & Pound 2009, 8.) Ebbeck ja Waniganayake (2003, 10–11) näkevät käsitteiden *management*, *leadership* ja *administration* erilaisuuden, mutta samalla niiden yhteyden toisiinsa. He määrittelevät *administration* käsitteen kehykseksi, joka tukee muita johtajuuden osia.

Rodd (2006, 20–21; 57–58) puolestaan katsoo, että management on päivittäistä asioiden hoitamista, johon hän sisältyy suunnittelu, organisointi, koordinointi ja kontrolli. Leadership taas on ihmisten johtamista ja se käsittää toiminnan visioinnin, suunnan näyttämisen, tiimityöskentelyn ja esimerkkinä toimimisen. Administration on niin sanottua hallinnollista johtamista, joka sisältää ylemmän johdon kanssa työskentelyn. Käsitteet ovat toisiaan täydentäviä, joten varhaiskasvatuksen johtajuuteen tarvitaan kaikkia johtamisen ulottuvuuksia.

Käsitteistä ollaan hyvin montaa eri mieltä. Jones ja Pound (2009, 7) tulevat siihen johtopäätökseen, että erilaisista painotuksista huolimatta niitä on käytännössä mahdotonta erottaa toisistaan. Myös Nivalan (2002, 13–14) näkemyksen mukaan edellä mainitut johtajuuskäsitteet ovat haastavia, sillä niistä ei olla täysin yksimielisiä. Käsitteet painottuvat hyvin eritavoin teorioissa ja niiden käyttäminen varhaiskasvatuksen kontekstissa on monimutkaista.

Johtajuus voidaan nähdä Ebbeck ja Waniganayaken (2003, 19) mukaan kolmesta eri lähtökohdasta käsin: johtajan henkilökohtaisista ominaisuuksista, johtamistavasta ja tilanteisiin sidotuista asioista. Johtajan henkilökohtaisista ominaisuuksista puhuttaessa johtajuus nähdään synnynnäisenä ja siinä korostuvat muun muassa: älykkyys, itseluottamus ja karisma. Johtamistapa puolestaan korostaa sitä johtamistyyliä, jolla johdetaan. Tilanteisiin sidotuilla asioilla taas tarkoitetaan niitä tilanteita ja olosuhteita, joissa johtajuus tapahtuu. Siihen kuuluu muun muassa organisaatiokulttuuri, ajanhallinta ja ulkoapäin tulevat vaatimukset.

2.2 Varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstuaalisuus

Nykyään johtaminen nähdään kontekstuaalisena ja jaettuna toimintana. Lisäksi johtaminen nojautuu lukuisiin erilaisiin johtamisnäkökulmiin. (Juuti 2011, 156.) Jaetussa johtajuudessa korostuu tieto, jolloin sen tulee olla kaikille jaettua ja näkyvää. Tieto pitää sisällään sekä pedagogisen että käytännön tiedon perustehtävästä. Jaetussa johtajuudessa on olennaista tiedon hankinta, oppiminen ja tiedon jakaminen avoimesti kaikille työyhteisön jäsenille. Jaetussa johtajuudessa johtajuus jakaantuu koko työyhteisölle, jolloin yksittäisen johtajan vastuualueet jakaantuvat useammalle henkilölle.

(Ebbeck & Waniganayake 2003, 33–35.) Jaettua johtajuutta voidaan pitää merkittävänä varhaiskasvatuksen johtajuuden kannalta, sillä varhaiskasvatuksen kontekstissa korostuu työn jaettu luonne.

Johtajuuden kontekstuaalisuudella puolestaan tarkoitetaan toiminnan tilannesidonnaisuutta. Yksilöiden ajattelua ja toimintaa ei voida erottaa toimintaympäristöstä eli kontekstistaan. Tämän ajatuksen mukaan johtaminen on riippuvaista muiden käyttäytymisestä ja tilanteista, joissa johtajuus tapahtuu. Johtamiseen vaikuttaa johtajan itsensä lisäksi myös kollegat ja muut työntekijät. Käytännön yhteisöt ovat sen vuoksi ratkaisevasti yhteydessä oppimiseen ja oppimisella on aina sosiaalinen luonne. (Bennet 2004, 5.) Yksilön koko oppimisprosessi on aina tilannesidonnaista, jossa oppiminen on sidoksissa toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin sekä niihin tilanteisiin, joissa se tapahtuu (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 31, 54). Näin ollen kontekstin merkitys korostuu osaamisen kehittämisessä ja johtajan kehittämisessä. Johtajan henkilökohtaiseen kehittymiseen vaikuttaa koko työyhteisö ja toisaalta koko työyhteisön ja sen yksilöiden kehittymiseen vaikuttaa johtajan toiminta.

Johtamisen kontekstuaalisuuden merkityksessä korostuu toisaalta myös ympäristön jatkuva muutos ja sitä kautta johtajana kehittymisen tarve. Ympäristö ja johtaja itse ovat jatkuvan muutos- ja kehitysprosessin alaisina. Ympäristömuutokset edellyttävät johtajilta jatkuvaa kehittymistä. Johtajan henkilökohtaisen kehittymisen ja ympäristömuutosten tulisikin kulkea käsi kädessä. (Pirnes 2003, 11–13.)

Päivähoidon johtajuus- ja organisaatorakenteet ovat muuttuneet viime vuosina huomattavasti. Yhden yksikön johtamisesta on siirrytty hajautettuihin organisaatioihin. Päivähoitorakenne ja sen myötä johtajuus on perinteisesti jakautunut kolmeen sektoriin: päiväkodit, perhepäivähoito sekä leikki- ja avoin toiminta. Sektoroitunut johtajuusrakenne alkoi purkautua 1990-luvulla, mutta siirtyminen hajautetun organisaation johtajuuteen ei ole sujunut ongelmitta. Päiväkodin johtajien vastuualueet ja toimenkuva ovat muuttuneet, sillä päivähoitoyksiköt ovat fyysisesti erillään ja palvelut moninaisempia. Tämä puolestaan on aiheuttanut johtajuuden kehittämistarpeita, sillä uusissa rakenteissa ei voida toimia enää vanhoilla malleilla. (Hujala ym. 2012, 293–298.)

Nivala (1999, 2002) on kehittänyt varhaiskasvatuksen kontekstuaalisen johtajuusmallin. Varhaiskasvatuksen johtajuus näkyy sekä mikrotasoisena että laajemmin makrotasoisena ilmiönä. Mikrotasolle voidaan katsoa kuuluvan vuorovaikutuksessa lapset, perheet, johtaja sekä varhaiskasvatuksen työntekijät. Seuraavalla tasolla eksosysteemissä vaikuttaa päiväkodin johtamistoiminnan ulkopuolella erilaiset instituutiot, kuten kunnan sosiaali-, talous- ja rakennustoimi. Uloimpana on makrotaso, johon kuuluu yhteiskunnan ideologinen systeemi, rakenteet, sosiaaliset arvot, laki ja politiikka. (Nivala 2002, 16.) Lisäksi Nivala (2002, 21) määrittelee johtajuustodellisuutta neljän käsitteen avulla. Johtajuustodellisuuden muodostavat paradigmat, toiminto, substanssi ja ympäristö, jotka voidaan nähdä toisiinsa yhdistyvinä käsitteinä. Paradigmat ohjaavat valintojamme ja toimintaamme, ja ne ovat ikään kuin perustana toiminnalle. Substanssi ja ympäristö ovat ensisijainen osa johtajuutta ja ne voidaan nähdä johtajuuden kontekstina.

Varhaiskasvatuksen kontekstuaalisessa johtajuudessa johtajuuden nähdään rakentuvan kiinteänä osana arjen kontekstia, mikä puolestaan määrittää johtamistyötä ja johtajuuskulttuuria. Kontekstuaalinen johtajuus kehittää varhaiskasvatusta ja sen laatua yhteisvastuullisesti. Toimivassa johtajuudessa organisaation visio, missio, ydintoiminnot ja niiden johtaminen ovat toisistaan riippuvaisia. Johtajuuden perusta nähdään varhaiskasvatuksen perustehtävässä eli missiossa. Johtamistyö huolehtii ydintoimintojen laadusta ja vastaa varhaiskasvatuksen kehittämisestä vision mukaisesti. (Hujala 2013.)

Jotta voidaan määritellä tarkemmin johtajan henkilökohtaista kehittymistä ja oppimista on tärkeä kuvata koko työyhteisön eli organisaation ja sen ryhmien oppimista. Organisaation oppimista voidaan tarkastella jäsentelemällä se yksilön, ryhmän ja koko organisaation oppimisen tasoihin. Yksilöiden oppiminen esitetään usein kriittisenä tekijänä koko organisaation oppimisen kannalta, mutta toisaalta se ei vielä tuota organisaation tarvitsemaa kollektiivista oppimista. Koko organisaation oppiminen on riippuvainen jokaisen ryhmän jäsenen yksittäisestä kyvykkyydestä ja osaamisen jakamisesta. (Viitala 2006, 57.) Koska johtajana kehittyminen tapahtuu suhteessa työhön ja ihmisenä olemiseen, on myös johtajana kehittymisen kannalta keskeistä, että kehittämisessä kiinnitetään huomiota koko työyhteisön kehittymiseen johtajan lisäksi. (Sutinen 2012, 160.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään johtajan henkilökohtaiseen kehittymiseen, koska se nähdään erityisen tärkeänä koko työyhteisön kehittymisen kannalta. Johtajan henkilökohtaisen kehittymisen ei nähdä olevan vastakkaisessa asemassa muun työyhteisön kehittymisen kanssa, vaan ne nähdään toisiaan täydentävinä osa-alueina. Toisin sanoen johtajan henkilökohtainen kehittyminen voi lisätä koko työyhteisön kehittymistä ja johtaja voi omalla esimerkillään mahdollistaa toisaalta myös koko työyhteisön kehittymisen.

3 JOHTAJANA KEHITTYMINEN

3.1 Johtajana kehittymisen teoreettiset lähtökohdat

Johtajana kehittyminen ja itsensä kehittäminen johtajana on monitahoinen aihealue, jossa kohtaavat niin koulutuksen ja työelämän kuin yksilön elämänhistorian ja ymmärtämisen kysymykset. Itsensä kehittäminen voi olla henkiseen kasvuun tähtäävää toimintaa, mutta ennen kaikkea se on nykyhetkessä tapahtuvaa ja aktiivista itsensä määrittelyä. (Tökkäri & Perttula 2010, 121–127.)

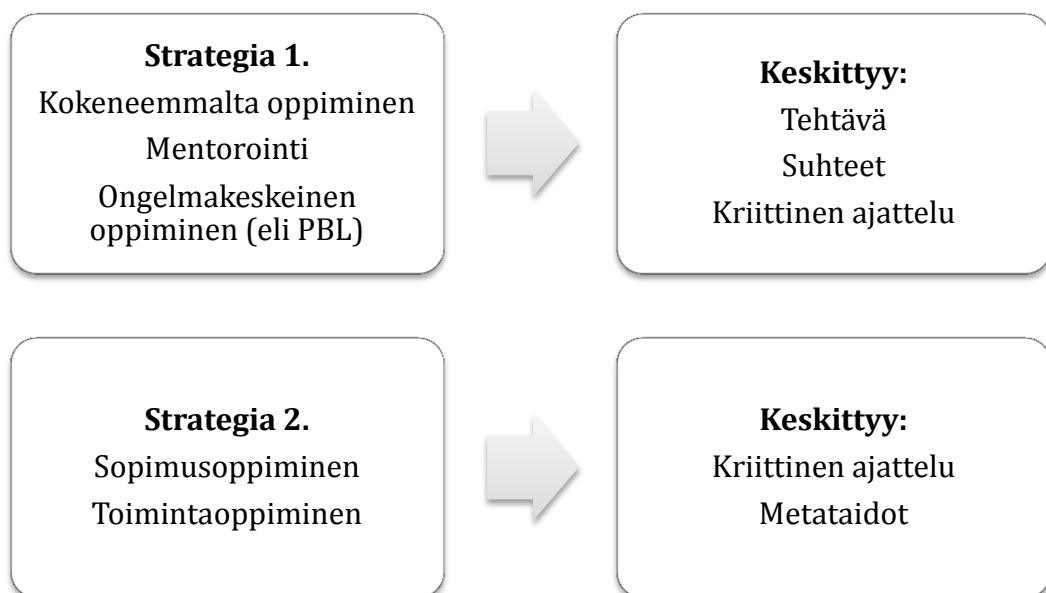
Useiden johtajuusteorioiden valossa voidaan sanoa, että johtajaksi ei synnytä, vaan siihen kasvetaan ja opitaan. Joillakin on siihen paremmat luontaiset edellytykset kuin toisilla, mutta jokainen voi kuitenkin oppia hyväksi ihmisten johtajaksi. (ks. Drucker 2008, Järvinen 2002) Johtajia ei siis tehdä, vaan johtajaksi kehitytään kasvatuksen, koulutuksen ja kokemuksen avulla (vrt. kuvio 1). Koulutuksen myötä johtamisen sisältö avautuu ja oman kehittymisen halu kasvaa. Ilman jatkuvaa itsensä kehittämistä on vaikea nähdä johtamiseen liittyviä ongelmia. Näin ollen organisaation onnistuminen vaatii sekä johtajan että sen työyhteisön kehittymistä. (Vesterinen 2006, 142.)

Johtajana kehittyminen nähdään johtamiskirjallisuudessa usein tärkeäksi ja välttämättömäksi, jotta koko organisaation kehittyminen mahdollistuu. Useissa johtamisteorioissa johtajan kehittymiseen ja kasvamiseen viitataan kuitenkin vain ohimennen tai sen tärkeyttä korostetaan, mutta keinoja johtajana kehittymiseen ei kuitenkaan avata sen enempää. Tarkempaa tutkimusta johtajana kehittymisestä ei löydy kovinkaan paljoa. Erilaisia organisaatio- ja johtamisteorioita löytyy runsaasti ja erityisesti uusimmissa teorioissa viitataan myös johtajan itsensä kehittymiseen (esim. syväjohtaminen, muutosjohtajuus ja oppivan organisaation mallit).

Suomessa johtajan kehittymistä käyttäytymisen näkökulmasta on tutkinut Pirnes Johtamistaidon opistossa. Hänen tutkimuksensa ajoittuu 1980 -luvun loppupuolelle. Åhman (2003) puolestaan tutki väitöskirjassaan oman mielen johtamista ja henkistä itsensä johtamista. Tutkimus sijoittuu postmoderniin informaatio-organisaation ja se keskittyy erityisesti asiantuntija- ja esimiesasemassa oleviin työntekijöihin. Uusimpana

johtajana kehittymisen tutkimuksena on Sutisen (2012) väitöskirja, joka keskittyy erityisesti kunta-alan johtajien kehittymiseen. Sutinen korostaa johtajana kehittymisen kokonaisvaltaista ja muuttuvaa suhdetta työhön ja ihmisenä olemiseen.

Kansainvälistä tutkimusta johtajana kehittymisestä löytyy laajemmin. Kuitenkaan varhaiskasvatuksen kentälle sijoittuvaa johtajan kehittymistä käsittelevää tutkimusta ei juuri löydy. Varhaiskasvatuksen australialaistutkijat Nailon, Delahaye ja Brownlee (2007) tutkivat oppimista ja johtamista liittyen siihen, kuinka johtajan syväuskomukset eli epistemologiset uskomukset oppimisesta vaikuttavat tehokkaaseen johtajuuteen. Tutkijat haastattelivat tutkimuksessaan 15 varhaiskasvatusorganisaation johtajaa ja kysyivät heiltä, kuinka he näkevät oppimisen ja tiedon osana johtajuutta. Tulosten perusteella johtajat, joiden käyttäytymisessä näkyy, niin sanottu muutosjohtajuus ajattelivat, että myös työntekijöiden oppiminen ja tieto tulisi olla aktiivista, tarkoituksellista ja näyttöön perustuvaa. Sitä vastoin johtajat jotka ajattelivat mustavalkoisesti oman tiedon totuudellisuuteen näkivät, että tiedon voi vain siirtää muille. (Nailon ym. 2007, 6–8.) Kuviossa 1 on mukailtu Nailon ym. (2007, 8) mallia ja esitetty kaksi johtajana kehittymisen strategiaa.



KUVIO 1. Johtajana kehittymisen strategiat (mukailtu Nailon ym. 2007)

Johtamistyön kehittäminen voidaan nähdä suunnitelmallisena itsensä johtamisena, jossa täytyy tuntea omat vahvat ja heikot kohtansa (Jalava 2001, 177). Johtajana kehittyminen on Pirnesin (2003, 127–128) mukaan oppimista vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppimista tapahtuu usein omien kokemusten kautta erilaisissa johtamistilanteissa. Toisaalta esimerkiksi Järvinen (2002, 139–140) yhdistää johtajan persoonallisen minän ja ammatillisen minän, joiden välille tulisi löytää tasapaino.

Johtajana kehittymistä voidaan tarkastella johtamiskäyttäytymisen arvioinnin kautta, eli niin sanotun kehittyvä johtajuus ajattelukehyksen avulla. Tämän ajattelutavan mukaan johtajana kehittyminen on aina oppimista, jota voidaan edistää. Omaa käyttäytymistä koskeva palaute on lähtökohtana käyttäytymisen kehittämiseksi. Johtamiskäyttäytyminen on perustana johtajuuden kehittämiseksi. Siinä korostuu johtajan itsensä sekä toisten näkemys johtajan käyttäytymisestä sekä näkemysten väliset poikkeavuudet. (Pirnes 2003, 11–14; 84–86.)

Pirnes (2003, 127–135) jakaa johtajan sisäisen kasvu- ja kehitymisprosessin neljään johtamisen prosessitaitoon. Ensimmäisenä on tilanteen arviointitaito eli *havaintoherkkyys*. Se on perusedellytys johtamisessa onnistumiselle, sillä ympäristön vaatimukset muuttuvat jatkuvasti. Toisena on käyttäytymisen muuntamistaito eli *tyylijousto*. Johtajan on kyettävä valitsemaan tilanteeseen sopiva käyttäytyminen. Joustava tilanteisiin sopeutuminen edellyttää epävarmuuden sietokykyä, omien käsitysten muuttamista, luovia ratkaisuja, kuuntelutaitoja sekä palautteen vastaanottamista ja siitä oppimista. Kolmantena on vaikuttamisen taito eli *hallittu johtaminen*. Se on taitoa käyttäytyä tehtävien ja tilanteiden edellyttämällä tavalla. Neljäntenä prosessitaitona on *kokemuksista oppiminen*. Johtajana kehittymisen ja oppimisen kannalta kokemuksista oppiminen on kaikista tärkein taito. Se on taitoa oppia erilaisista tilanteista ja tapahtumista, valmiutta tunnistaa muuttumis- ja kehittymistarpeet sekä taitoa aikaansaada muutosta ja kehitystä.

Pirnes (2003, 153–154) näkee johtajana kehittymisen lähtökohdaksi omaa käyttäytymistä koskevan palautteen saamisen ja itsetuntemuksen lisääntymisen. Hän vertaa kehittymistä ja kasvua portaiden kiipeämiseen. Ensimmäinen askelma on palautteen hyväksyminen ja sisäistäminen. Ensimmäisen askeleen ottaminen on monelle todella vaikeaa, mutta kun se on otettu, sujuu toinen askel helpommin, jolloin on tehtävä muuttumispäätös. Siihen kuuluu asetettavat tavoitteet omalle kehitymiselle. Tavoitteet on kyettävä sisäistämään,

sillä pelkkä tavoitteiden asettaminen ei vielä riitä. Kolmas askelma on käytännön toimintaa, johon kuuluu uuden käyttäytymisen harjoittamista ja vanhasta poisoppimista. Viimeisenä tapahtuu kokemuksista oppimista. Oman käytöksen muuttumisen jälkeen tulisi kysyä itseltä: Mitä opin tästä kaikesta? Pirnes (1995, 148) kuitenkin korostaa, ettei johtajana kehittyminen ole kilpailua toisiin nähden.

Edellä esitetty Pirnesin teoria johtajan ulkoisen käyttäytymisen arvioinnista ei kuitenkaan vielä riitä määrittelemään johtajana kehittymisen ilmiötä. Tässä tutkimuksessa johtajana kehittyminen nähdään laajempaan ja kokonaisvaltaisempaan ilmiöön. Sutisen (2012) tutkimuksen mukaan johtajan kehittämisessä ei ole kysymys irrallisten johtamisoppien, tai -menetelmien opettelusta, eikä johtajan henkilökohtaisten piirteiden tai karisman kehittämisestä. Johtajana kehittämisessä olennaista on johtajan kokonaisvaltainen, jatkuvasti muuttuva suhde työhönsä ja ihmisenä olemiseen. Kehittämisessä korostuu yksilö suhteessa omaan toimintaympäristöönsä. Johtajana kehittämisessä on kyse johtajan omista henkilökohtaisista valinnoista, asenteesta ja toiminnasta, kysymys on siitä, miten johtaja käyttää omat kehittämismahdollisuutensa hyväksi. Johtajan kehittämisestä tulee kokonaisvaltaisempaa, jos hän käyttää kehittämismahdollisuutensa laajemmin suhteessa työhön ja ihmisenä olemiseen. Kehittämiseen sisältyy suuntautuminen, voimaantuminen ja uudistuminen.

Haasteellista johtajana kehittymisen kannalta on se, mihin organisaatiossa kiinnitetään huomiota johtajien toiminnassa ja kehittämisessä. Kiinnitetäänkö huomiota johtajan ulkoisesti havaittavaan käyttäytymiseen, eli johtajana kehittymisen ulkoiseen olemukseen ja pintapuoliseen kehittämiseen (vrt. Edellä Pirnesin käyttäytymisen näkökulma). Vai kiinnitetäänkö huomio johtajana kehittymisen kokonaisuuteen eli myös johtajana kehittymisen syväsuuntautuneeseen oppimisen eri tasoille ja johtajana kehittämiseen, johon kuuluu voimaantuminen, suuntautuminen ja uudistuminen. (Sutinen 2012, 177.)

Kuviossa 2 on tiivistetty tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat. Kuvio koostuu edellä esitetyistä johtajana kehittymisen tutkimuksista ja teorioista, niiden esittäjistä ja teorioiden keskeisistä käsitteistä.

Johtajana kehittymisen tutkimukset	Keskeiset käsitteet
Pirnes 1980-luvun loppupuoli Kehittyvä johtajuus –ajattelu Korostaa käyttäytymistä	Tilanteen arviointitaito Käyttäytymisen muuntamistaito (mm. kuuntelu, palaute) Vaikuttaminen Kokemuksista oppiminen
Drucker 2000 Itsensä johtaminen Korostaa itsensä kehittämistä	Esim. palauteanalyysi
Åhman 2003 Oman mielen johtaminen Korostaa yksilön omaan mieleen vaikuttamista	Kriittinen itsereflektointi Tietoinen toiminta
Nailon, Delahaye & Brownlee 2007 Oppimisen vaikutus johtajuuteen	Mentorointi PBL Kriittinen ajattelu Metataidot
Sutinen 2012 Johtajana kehittyminen Korostaa kokonaisvaltaista kehitystä	Suuntautuminen Voimaantuminen Uudistuminen

KUVIO 2. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Kuvion 2 teoreettisten lähtökohtien tarkoituksena on kuvata tiivistetysti tämän tutkimuksen kannalta olennaisimmat johtajana kehittymisen tutkimukset. Tutkimukset sijoittuvat ajallisesti eri aikakausiin. Ne ovat hyvin moninaista ja pohjaavat eri alojen johtajuustutkimuksiin. Tutkimuksia yhdistävänä tekijänä nähdään niiden keskittyminen erityisesti johtajana kehittymiseen. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävimpinä voidaan pitää kahta viimeisintä tutkimusta. Ainoa varhaiskasvatuksen alalle sijoittuva tutkimus Nailon, Delahaye & Brownleen (2007) käsittelee oppimisen vaikutusta johtajuuteen. Sutisen (2012) johtajana kehittymisen tutkimus puolestaan keskittyy yleisesti kunta-alan johtajuuteen. Sutisen (2012) tutkimus on kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta merkittävä, sillä varhaiskasvatuksen johtajuus sijoittuu kunta-alan toimintaympäristöön.

3.2 Kehittyminen kasvun ja oppimisen avulla

On syytä tarkastella tarkemmin yksilön kasvua, kehitystä ja oppimista, sillä ne ovat käsitteinä lähellä toisiaan ja siten olennainen osa johtajana kehittymisen ilmiötä. Kasvu ja kehitys voidaan nähdä käsitteellisesti toistensa synonyymeina tai toisistaan erillisinä, riippuen käsitteen määrittelijästä. Esimerkiksi Hirsjärven (1990, 76) määritelmän mukaan kasvu on kasvatuksen ja opetuksen perusilmiö. Kasvun käsitettä käytetään usein, kun halutaan tarkastella kehitystä korostaen humanistisia, inhimillisiä ja pehmeitä piirteitä (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 42).

Kehitys on Hirsjärven (1990, 78) mukaan prosessi, joka on jatkuvaa ja muuttuvaa. Kehitys on asteittain samaan suuntaan etenevää muutosta, joka voi edetä sykäyksittäin. Kehitys ja muutos tulee erottaa toisistaan, sillä kehitys on prosessi ja muutos on tuote. Ruohotie (2002, 196) puolestaan määrittelee yksilön kehittymisen sekä prosessiksi että sen tulokseksi. Kehittyminen johtaa käytännön seurauksiin, kuten uskomusten uudistumiseen, näkökulmien integroitumiseen sekä tiedon ja kokemuksen yhteen kasvamiseen. Kyky ajatella kriittisesti on edellytys uudistumiselle. Humanistisen psykologian keskeinen ajatus on, että ihmisellä on luonnostaan kasvupotentiaalia ja, että he pyrkivät kehittämään itseään. (Ruohotie 2002, 196–197.)

Yksilötasolla oppimisesta on otettava aina henkilökohtainen vastuu. Oppimisella on yksilön tasolla usein tarkoitettu kapeasti tietojen ja taitojen omaksumista. Oppiminen on kuitenkin monimutkainen prosessi, jonka tekee monimutkaiseksi oppija itse omien kokemustensa ja ajatusmalliensa takia. Transformatiivisen eli uudistuvan oppimisen tarkoituksena on kyseenalaistaa juuri näitä aikaisempia ajatusmalleja ja asenteita ja luoda aivan uusia malleja asioiden tarkasteluun. (Viitala 2006, 135–136.) Myös Drucker (2008, 181–182) korostaa, että jokainen yksilö on lopulta itse vastuussa omasta kasvusta ja kehityksestään. Itsensä kehittämiseen vaikuttaa olennaisesti organisaation tehtävä ja siihen sitoutuminen. Yksilön on pystyttävä jakamaan edes osittain organisaationsa visio. Tässä tutkimuksessa johtajana kehittyminen nähdään varhaiskasvatuksen johtajan henkilökohtaisena kehittymisprosessina, jossa korostuu yksilön vastuun ottaminen omasta kehitymisestään.

Jokaisessa ikävaiheessa ihminen konstruoi tietoa ja rakentaa kuvaa maailmasta ja itsestään sen hetkisten keinojen ja ymmärryksen puitteissa. Aikuisten oppiminen eroaa nuorten oppimisesta sillä, että aikuisten kokemukselliset tiedot ovat usein laajempia ja syvemmälle juurtuneita. Tämän takia uuden tiedon omaksuminen voi tuntua ahdistavalta, jos se ei ole assimiloitavissa eli nivottavissa vanhaan tietoon. (Rauste-von Wright ym. 2003, 79–80.) Aikuinen pyrkii myös itseohjautuvuuteen oppimisessaan ja hänellä tulee olla koettu tarve sekä motivaatio oppimiseen, jolloin oppiminen on luontaisesti ongelmalähtöisempää kuin lapsella. Usein vaikein haaste aikuisen oppimisessa on kyky poisoppia vanhasta. Oppiminen tapahtuu usein työssä epämuodollisesti ja huomaamatta. Työssä opitaan havaintojen ja kokemusten kautta. Epämuodollinen oppiminen on aina tehokkaampaa, mitä tietoisempi ihminen on omasta oppimisestaan. (Viitala 2006, 141–142.)

3.3 Ammatillinen kehittyminen ja asiantuntijuus

Johtajana kehittyminen voidaan nähdä johtajan ammatillisena kasvuna johtamistyöhön (Sutinen 2012, 160). Ammattitaidon jatkuva kehittäminen ja ammatillinen uusiutuminen ovat välttämättömiä työelämän muutosten myötä. Tiedon voimakas lisääntyminen, kompleksisuus ja nopea puoliintumisaika vaativat yksilöiltä jatkuvaa tiedon päivittämistä. Myös teknologian muutokset, innovaatiot, kilpailu, kansainvälistyminen sekä muutokset taloudellisessa, poliittisessa ja sosiaalisessa ympäristössä edellyttävät yksilöiltä jatkuvaa ammatillista kasvua. Yksilön kehittyminen ja kasvuprosessi jatkuu ihannetapauksessa koko työiän ajan. (Ruohotie 2002, 17–28; 49.)

Työssä ja ammattitaidoissa kehittymisen kannalta kaikkein tärkeintä on yksilön oma kyky ja halu arvioida omaa suoriutumistaan sekä pyrkimys kehittyä sen pohjalta. Ihmisiä voi toki suunnata ja tukea kohti oman toimintansa arviointia, mutta mikään ulkopuolinen arviointi ei voi korvata puuttuvaa itsearviointia. (Viitala 2006, 143.) Varhaiskasvatuksen työyhteisössä tapahtuva ammatillisuuden kehittyminen on vuorovaikutusprosessi, jossa kasvattajatiimi voi asettaa yksittäiselle työntekijälle kehityshaasteita. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat oppia toisiltaan ja kollega voi olla paras tuki oman kehityksen haastamiseksi ja tueksi. (Kupila 2012, 303.) Toisaalta esimerkiksi Halttunen (2009, 141)

toteaa, että varhaiskasvatuksen kontekstissa oman ammattitaidon kehittämistä voi olla vaikea pukea konkreettisiksi teoiksi.

Ammatillista kehittymistä ja kasvua voidaan jäsentää erilaisten ammatillisten kasvutekijöiden kautta. Ruohotie (2002, 50–59) kuvaa ammatillista kasvua organisatoristen-, työrooliin liittyvien-, henkilökohtaisten- ja ammatilliseen kasvuun liittyvien kasvutekijöiden avulla. *Organisatoriset kasvutekijät* kuvaavat organisaation muutosten merkitystä yksilön taitojen kehittymisen kannalta. *Työrooliin liittyvät kasvutekijät* näkyvät yksilön kasvutarpeiden toteutumisena. Yksilöt, joilla on voimakas kasvutarve reagoivat myönteisesti kasvumahdollisuuksiin. *Henkilökohtaiset kasvutekijät* liittyvät yksilön henkilökohtaisiin elämänvaiheisiin ja kasvuun, joiden kautta myös urakäyttäytyminen muuttuu. *Ammatillisen kasvun prosessi* puolestaan käsittää erilaiset kasvua laukaisevat tekijät, jotka murtavat urarutiinit ja yksilö alkaa pohtimaan omaa uravalintaansa.

Asiantuntijuuden kehittymisen ja osaamisen perustana korostuvat tieto ja tiedollinen osaaminen. Monitahoinen tietämys ja sen käyttäminen liitetään asiantuntijatoimintaan, vaikka oppimisen kohteena oleva tieto on jatkuvasti muuttuvaa ja kontekstuaalista. (Kupila 2007, 30.) Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002) tarkastelevat asiantuntijuutta kolmesta eri näkökulmasta; tiedonhankinnan-, osallistumisen- ja tiedonluomisen prosessin näkökulmasta. Asiantuntijuutta voidaan tarkastella *tiedonhankintana* ja käsittelynä eli mielensisäisenä näkökulmana. Toiseksi asiantuntijuutta voidaan eritellä kulttuuriin *osallistumisen prosessina*. Kolmantena asiantuntijuus on *tiedonluomiseen* pohjautuva dynaaminen kehitysprosessi. Tämä kolmas välittävä tai syntetisoiva näkökulma on tärkeä, sillä sen kohteena ovat juuri ne asiantuntijuuden kehittymisen prosessit, joissa luodaan uusia käytäntöjä ja tietoa. Prosessissa korostuu vuorovaikutus yksilön ja yhteisön välillä.

Asiantuntijuutta ei voida määritellä vain yksilön mielensisäisenä prosessina, vaan yksilön tulisi osata suhteuttaa omaa osaamistaan yhteisön muiden jäsenten osaamiseen. Yksilön osaaminen asiantuntijayhteisössä ei kehity pelkästään vertikaalisesti aloittelijasta tietyn alan asiantuntijaksi, vaan siihen sisältyy myös eri alojen ammattilaisten välistä horisontaalista oppimista ja yhteisöllisen kognition (esim. transaktiivinen muisti) muotojen kehittymistä. Asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu siis dialektisessa prosessissa.

(Hakkarainen ym. 2002, 20.) Myös varhaiskasvatuksen asiantuntijuus perustuu yksilöllisten kykyjen ja työyhteisön välisiin dynaamisiin suhteisiin (Kupila 2007, 19).

Asiantuntijuuden kehitystä tukevat yhteisön yksilölle asettamat kehityshaasteet. Antamalla yksilölle hänen suorituskäytönsä ylärajalla olevia tehtäviä, itsensä ylitys voi mahdollistua. Pelkkä yksilöllinen halu ei riitä asiantuntijuuden kehitykseen, vaan tarvitaan myös yhteisöllistä tukea. Ylittämällä itsensä yksilö auttaa myös yhteisöä kehittymään. Uuta tietoa tuovassa yhteisöllisessä prosessissa voi tapahtua lisäksi yksilön kognitiivisten voimavarojen kasvua. Yksilölliset ja yhteisesti jaetut kognitiot ovat vuorovaikutuksessa keskenään, kehittyvät yhdessä ja vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa. (Hakkarainen ym. 2002, 18.)

Aubrey (2011, 45) tutki varhaiskasvatuksen johtajien ammatillista kehittymistä ja koulutusta. Yleisesti ottaen johtajat kokivat vastuukseen huolehtia sekä omasta että koko työyhteisönsä kehittymisestä. Johtajien oma käsitys johtajuuden kompetenssin syntymisestä perustui pääsääntöisesti kuitenkin pelkkään käytännön johtamistyöhön (Aubrey 2011, 81).

3.4 Koulutus ja kehittyminen

Koulutus on olennainen osa johtajana kehittymistä. Ammattirakenteiden ja työtehtävien muuttuessa myös työntekijöiden laatuvaatimukset muuttuvat. Osaamista pidetään yllä koulutuksen avulla. Koulutuksen tehtävänä on kehittää työvoimaa, mutta lisäksi turvata yksilöiden ja yhteiskunnan kehitys. (Ruohotie 2002, 25.) Vesterinen (2006, 144) tutki eri aloilla toimivien johtajien käsityksiä omasta johtajuudestaan. Kyseisen tutkimuksen mukaan johtamiskoulutus koetaan usein tarpeelliseksi, vaikka se toisaalta myös lisää tietoisuutta siitä, kuinka moniulotteista ja jopa vaikeaa johtaminen on.

Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimusten mukaan *”kelpoisuusvaatimuksena lasten päivähoitoon ammatillisiin johtotehtäviin on lastentarhanopettajan kelpoisuus sekä riittävä johtamistaito”* (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005, 10 §). Yleisimmin päiväkodin johtajat ovat koulutukseltaan lastentarhanopettajia, yhteensä noin 75 %,

sosiaalikasvattajia on noin 8 % ja kasvatustieteen kandidaatteja tai maistereita noin 8 % (LTOL 2004, 4).

Jokirannan (2001, 56) tutkimuksen mukaan päiväkodin johtajat haluaisivat enemmän monipuolista ja jatkuvaa koulutusta. Koulutuksen avulla halutaan pysyä ajan tasalla kasvatukseen, lainsäädäntöön ja tietotekniikkaan liittyvissä asioissa. Tutkimukseen osallistuvat johtajat kokivat tarvitsevänsä vertaistukea, joiden kanssa voisivat jutella omaan johtajuuteen liittyvistä asioista, vaihtaa kokemuksia ja saada neuvoja. Johtajien mielestä ennen johtajaksi ryhtymistä tarvittaisiin hyvä perehdyttämisjakso ja mahdollinen ”kummijohtaja”, jonka puoleen voisi kääntyä vielä myöhemminkin. Myös Saksan (2006, 54) tutkimuksessa nousi esille koulutuksen merkitys päiväkodin johtajana kehittymisen kannalta. Lisäksi korostuivat työnohjaus, erilaiset keskustelut aiheesta, henkilöstön palaute sekä työkokemus. Tutkimukseen osallistuneet johtajat näkivät johtajuuden kehittämisessä tärkeimmiksi keinoiksi itsearviointin ja palautteen saamisen henkilökunnalta sekä koulutuksen ja työkokemuksen.

3.5 Keinot johtajana kehittymiseen

Miten johtaja pystyy käytännössä kehittämään itseään? Seuraavaksi pyritään esittämään keinoja, joiden avulla johtajana kehittyminen mahdollistuu. Ensimmäisessä kappaleessa kuvataan johtajana kehittymistä itsensä johtamisen avulla, johon nähdään kuuluvan myös oman mielen johtaminen. Toisessa kappaleessa esitetään tiedon luomisen prosessit, joihin kuuluu hiljaisen tiedon tunnistaminen ja itseohjautuvuus. Kolmantena ja tämän tutkimuksen kannalta erityisen merkittävänä johtajana kehittymisen keinona nähdään reflektointitaidot. Neljäntenä keinona on johtajan voimaantuminen, jolloin yksilö ottaa vastuuta omasta kehittämisestään. Viimeisessä kappaleessa esitetään osaamisen kehittämisen keinot ja keskitytään erityisesti mentorointiin ja vertaistyöskentelyyn, sillä niillä näyttäisivät olevan tutkimusten (esim. Aubrey 2011, John 2008, Liukkonen 2012) mukaan tärkeä rooli päiväkodin johtajana kehittymisen kannalta.

3.5.1 Kehittyminen itsensä johtamisen avulla

Drucker (2000, 183) katsoo, että yhä useampien työntekijöiden täytyy pystyä johtamaan itseään. Hän näkee itsensä johtamiseen kuuluvan lisäksi itsensä kehittämisen. Myös Salmimies (2008, 21) näkee itsensä johtamisen taidon osaksi itsensä kehittämistä. Itsensä johtaminen on itseensä kohdistuvaa vaikuttamista ja kurinalaista itsensä ohjaamista. Siihen kuuluu jatkuva muuttuminen, uuden oppiminen, vanhasta poisoppiminen, omien asenteiden ja uskomusten kyseenalaistaminen sekä vastuunottaminen itsestä ja toisista. Toisaalta esimerkiksi Tökkärin ja Perttulan (2010, 120) mukaan itsensä kehittämiseen voidaan katsoa kuuluvaksi itsensä johtamista ja itsetunnon lisäämistä. Se voi merkitä konkreettista tietojen ja taitojen opettelua, mutta myös abstraktimpaa henkistä kasvua. Itsensä johtaminen ja itsensä kehittäminen on aina ennen kaikkea vuorovaikutusta itsensä kanssa.

Åhman (2003) tutki väitöskirjassaan yksilön oman mielen johtamista. Hän katsoo itsensä johtamiseen kuuluvan erityisesti oman mielen johtamisen sekä muun muassa ammatillisen osaaminen, tavoitteellisuuden, ajanhallinnan ja itsetuntemuksen. Itsensä johtamista voidaankin jaotella monella eri tavalla. Itsensä johtaminen edellyttää, että koko työyhteisön jäsenet ajattelevat ja käyttäytyvät itseään johtaen. Tämä puolestaan tarkoittaa, että kaikki toimivat yhteisten tavoitteiden mukaisesti, ottaen vastuuta itsestään ja ympäristöstään. Työyhteisötasolla itsensä johtamisella ei tarkoiteta sitä, että kaikki tekevät niin kuin itse asiat parhaaksi näkevät, vaan yhteisen suunnan määrittely on tärkeää. (Åhman 2004, 120–122.)

Oman mielen johtamisella Åhman (2003, 132; 223) puolestaan tarkoittaa ajatusten, tunteiden ja tahdon ohjaamista oman potentiaalin toteuttamiseksi ja elämän tasapainon löytämiseksi. Kyse on johtamistaidosta, johon jokainen voi itse vaikuttaa ja jota voi kehittää. Oman mielen johtamisen kehittäminen on yksilöön itseensä kohdistuvaa vaikuttamista. Se on oppimisprosessi, jolla pyritään omien ajatusten, tunteiden ja tahdon ohjaamiseen kriittisen itsereflektoinnin ja tietoisien toiminnan avulla. Yhteiskunnan vaatimusten muuttuminen postmoderniin suuntaan, on tuonut esille oman mielen johtamisen merkityksen. Postmodernien organisaatioympäristöjen yksilöille asettamat vaatimukset lisäävät tarvetta oman mielen johtamiseen. Tutkimustulosten mukaan oman

mielen johtamista pidetään tärkeänä kaikille työyhteisön jäsenille, mutta erityisen tärkeänä sitä pidetään johtaja- ja esimiesasemassa oleville (Åhman 2004, 123).

3.5.2 Tiedon luominen oppimisprosessina

Tiedon luominen on yksilölähtöinen prosessi, joka syntyy yksilön omista mielenkiinnoista. Mielenkiinnon kohteista tulee puolestaan oppimisen alueita. Tiedon luomisen prosessissa ovat vahvoilla yksilöt, joilla on terve minäkäsitys ja selkeä kuva omista mahdollisuuksista ja rajoitteista. Tällöin yksilö pystyy kriittisesti kyseenalaistamaan omia oletuksiaan. Tiedon luominen on yksilölähtöinen prosessi, mutta parhaimmassa tapauksessa ovat yksilöt, joiden toimintaa tuetaan. (Ruohotie & Honka 1997, 11; 37.)

Osaamisen tiedostaminen on usein haaste myös osaajalle itselleen. Hiljainen tieto eli ääneen lausumaton ja tiedostamaton tieto tulisikin tunnistaa, ja tiedon osaajan pitäisi olla valmis jakamaan tietoa muiden kanssa. Hiljaisen tiedon osaajan tulisi pystyä kommunikoimaan tietonsa kanssa. Hiljainen tieto on tietoa, joka vaikuttaa ihmisessä koko ajan. Viimeaikaisen kehityssuunnan myötä on opittu enemmän itsearviointia ja reflektointia, joiden avulla hiljaisen tiedon esiin tuominen mahdollistuu. (Viitala 2006, 131–133; Juuti & Rovio 2010, 129.) Hiljaisen tiedon siirtäminen voidaan nähdä myös yhdeksi mentoroinnin tehtäväksi. Yksilön on vaikea ilmaista tai tunnistaa hiljaisen tiedon sisältöä, eikä sitä ole helppo siirtää toiselle. Hiljainen tieto lisääntyy usein kokemuksen myötä. Käytännön toiminnassa hiljainen tieto on osaamista, joka pitää sisällään kokemuksia ja tietoa. (Karila & Kupila 2010, 20.)

Itseohjautuvuus voidaan nähdä tiedon luomisen yhdeksi osa-alueeksi. Uudistava oppiminen tuottaa itseohjautuvuutta, mutta toisaalta oppijan on oltava itseohjautuva, jotta oppiminen edes käynnistyy. Itseohjautuvuuteen kuuluu: syväoppimista, kyseenalaistamisen taitoja, kriittistä ajattelua, ymmärtämisen tarkkailua ja hyvää lukutaitoa. Itseohjautuva oppija pitää tietoa kontekstisidonnaisena ja muuttavana. Käyttäytymistä selittävät tekijät ajatellaan kulttuurisidonnaisiksi. Säilyttävyyden sijasta itseohjautuva oppija pyrkii muuttamaan asioita ja olosuhteita. Itseohjautuva oppija saa tietoa kriittisen itsereflektion avulla, jolloin tieto on emansipatorista ja kasvuun johtavaa. (Ruohotie & Honka 1997, 32.)

Ihmisten minäkäsitys muuttuu ajan kanssa riippuvuudesta kohti itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta. Erityisen tärkeää on se, missä määrin ihminen kokee olevansa omaa toimintaansa ohjaava aktiivinen subjekti, ja missä määrin ulkoisten tekijöiden säätelemä. Opitun avuttomuuden vastakohtana on oman elämän hallinta ja subjektina oleminen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 44; 77–78.)

3.5.3 Reflektointi osana kehittymistä

Johtajan oman toiminnan reflektointia voidaan pitää kehittymisen ja ihmisenä kasvun perustana. Systemaattinen oman toiminnan ja kehittymisen havainnointi edesauttaa myös työssä oppimista. (Juuti 2011, 159.) Näin ollen hyvään johtamistyöhön liittyy olennaisena osana reflektiivinen osaaminen. Reflektio voidaan nähdä esimiestyön kehittämisen yhteydessä niin, että johtaja arvioi itse omaa toimintaansa tarkoituksenaan kehittää sitä. Tavallisesti johtajan toiminta suuntautuu itsestä poispäin, mutta reflektiossa huomio kiinnittyy häneen itseensä. (Jalava 2001, 176.) Toisin sanoen johtajana kehittymisen ehtona voidaan pitää kykyä reflektoida. Omien käyttöteorioiden erittelyn kautta voi hahmottaa oman toiminnan haitallisia piirteitä ja vaikuttaa niihin. (Viitala 2006, 25.) Reflektoinnilla on erityisen tärkeä rooli tämän tutkimuksen kannalta, sillä reflektointi nähdään johtajana kehittymisen lähtökohtana. Reflektoinnin avulla johtaja tarkastelee omaa toimintaansa ja ajatuksiaan, jonka myötä hän voi myös tunnistaa kehittämistarpeita ja siten kehittyä johtajana.

Termiä reflektio käytetään usein korkeampien henkisten prosessien synonyymina. Suurin osa oppimastamme edellyttää uusien tulkintojen tekemistä, joilla voimme kehittää, eritellä ja uudelleen vahvistaa aikaisempia käsityksiämme tai luoda uusia merkityksiä. Reflektiivinen toiminta voidaan ymmärtää omien olettamusten arvioinniksi. (Mezirow 1996, 21–22.) Kriittisellä reflektiolla puolestaan tarkoitetaan nimenomaan aikaisemmin opitun kyseenalaistamista. Pitkään itsestään selvinä pidettyjen ja omaa itseä koskevien merkitysten kyseenalaistaminen voi merkitä minäkuvalla hyvinkin keskeisten asioiden kyseenalaistamista. (Emt., 28–29.)

Voidakseen reflektoida omaa ajatteluaan, täytyy yksilön tulla tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan. Itsereflektio edellyttää oman toiminnan tiedostamista ja tulkintaa

sekä omien intentioiden ja motiivien tarkastelua. Itsereflektion avulla voimme saada uutta tietoa itsestämme. Tiedon avulla saamme uusia mahdollisuuksia taitojen ja tietojen käytölle uusilla alueilla. Lisäksi tulee muistaa, että näiden tietojen hyväksikäyttö oppimisessa vaatii aina lisäksi motivaatiota niiden käyttöön. (Rauste-von Wright ym. 2003, 67–70.)

Itsereflektio voi tapahtua toisaalta myös välittömästi esimerkiksi vuorovaikutustilanteessa, jossa yksilö pysähtyy tutkimaan omia sisäisiä kokemuksia ymmärtääkseen tilannetta paremmin. Reflektiivisyydessä korostuu oman ajattelun ja toiminnan rehellinen tarkastelu. Omaa toimintaa voi arvioida aina myös jälkikäteen. Jälkikäteisreflektiolla voidaan arvioida jo aikaisemmin opittua ja sen käyttömahdollisuuksia nykyisissä olosuhteissa. (Jalava 2001, 176.)

Jones ja Pound (2009, 13–14) korostavat, että johtajilla tulisi olla työssään riittävästi aikaa reflektoida omaa toimintaansa, sillä usein samat ongelmat toistavat itseään. Reflektointiprosessissa tulisi löytää yhteys pienten yksityiskohtien ja laajemman yhteyden välillä. Asiat tulisi pystyä näkemään uudessa valossa ja toisen ihmisen näkökulmasta. Tunteiden rooli erilaisissa tilanteissa olisi myös hyvä tunnistaa. Toisaalta Nailon ym. (2007, 6–8) näkevät, että yksilöitä tulisi haastaa avoimeen reflektointiin. Yksilöiden syväuskomuksia oppimisesta ja tiedosta tulisi voida reflektoida luotettavassa, kunnioittavassa ja oppivassa ympäristössä.

3.5.4 Voimaantuminen osana kehittymistä

Voimaantumista voidaan pitää johtajana kehittymisen kannalta olennaisena tekijänä. (ks. Sutinen) Voimaantuminen – empowerment – käsitteelle ei ole löydettävissä yhtenevää määritelmää ja sitä käytetään hyvin vaihtelevasti. Yhteistä käsitteen käytössä on, että se nähdään pyrkimyksenä tukea ihmisen oman voiman kehittämistä sekä vastuunottoa omasta kehityksestä. Voimaantuminen on liitetty yksilön sisäiseen toimintaan, jossa voima lähtee yksilöstä itsestään, eikä sitä voi antaa toiselle. (Karila & Kupila 2010, 15.) Sisäinen voimantunne on omia voimavaroja vapauttava tunne. Sisäisesti voimaantuneesta näkyy myönteisyys ja positiivinen lataus. Sisäisesti voimaantunut toimii

aktiivisesti ja ottaa vastuuta myös muiden ihmisten hyvinvoinnista. Keskeistä voimaantumisen ovat itsenäisyys ja vapaus toimia. (Siitonen 1999, 61.)

Kupilan (2007, 14–15) tutkimuksessa voimaantuminen eli oman asiantuntijuuden haltuunottaminen, oli olennainen muutos varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimimiselle ja kehittymiselle. Voimaantuminen sisälsi identiteetin vahvistumisen ja motivaation henkilökohtaiselle kehitymiselle sekä asiantuntijuuden ja työn kehittämiseksi. Voimaantuminen johtaa näin ollen johonkin konkreettiseen toimintaan.

Voimaantuminen edellyttää yksilön sitoutumista työyhteisöön ja hyvää itsetuntemusta. Voimaantuminen voi näkyä johtajan työssä niin, että päätöksenteon loppuunsaaminen tuntuu varmemmalta ja johtaja uskoo itseensä. (Juuti & Rovio 2010, 125.) Hyvä itsetuntemus ja sen jatkuva tarkastelu on olennaista erityisesti johtajana kehittymisen kannalta. Kehittyäkseen olisi johtajan kyettävä kohtamaan itsensä ihmisenä ja pystyttävä tunnistamaan itselleen merkitykselliset tekijät työssä sekä ihmisenä olemisessa ja suhteuttamaan niitä johtamistyöhön. (Sutinen 2012, 168.) Leskelän (2005) tutkimuksen mukaan voimaantuminen voidaan nähdä myös mentoroinnin tuloksena.

3.5.5 Osaamisen kehittäminen

Osaamisen kehittämistä voidaan pitää keinona tai apuvälineenä, jonka avulla opitaan uutta tai kehitytään työssä. Osaamisen kehittämisen keinoja ja malleja löytyy useita. Esimerkkeinä mainittakoon muun muassa perehdyttäminen, kehityskeskustelut, työnohjaus, bench marking, mallittaminen, vertaistyöskentely ja mentorointi. Mentoroinnilla on laajin suosio, mutta kovin vakiintuneena käytänteenä ei voida sitä pitää. Mentoroinnin mahdollisuuden erityisesti johtajuuden kehittämisen tukena ovat suuret. (Viitala 2006, 355.) Sekä työnohjausta että mentorointia onkin viime vuosina käytetty yhä enemmän työyhteisöjen ja johtamisen kehittämisen välineenä, mutta ne tekevät vasta tuloaan ja hakevat muotoaan (Juuti & Rovio 2010, 118). Seuraavaksi käsitellään tarkemmin juuri mentorointia ja vertaistyöskentelyä, koska niillä näyttäisi olevan tutkimusten (esim. Aubrey 2011, John 2008, Liukkonen 2012) mukaan tärkeä merkitys päiväkodin johtajan kehittymisen kannalta.

Mentorointi käsitteenä hakee vielä paikkaansa niin Suomessa kuin muissakin maissa. Käsitettä käytetään koskemaan hyvin monenlaisia kahdenkeskisiä vuorovaikutustilanteita. Ruohotie (2002, 222–223) määrittelee mentoroinnin kiinteäksi ja kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi kokeneen ja vähemmän kokeneen työntekijän välillä. Kokeneempi työntekijä antaa tukea, ohjausta ja palautetta vähemmän kokeneelle työntekijälle. Mentorointi tapahtuu vuorovaikutussuhteessa ja suhde voi olla joko virallinen tai epävirallinen.

Mentoroinnilla on Leskelän (2005) tutkimuksen mukaan yhteys ammatilliseen kehittymiseen ja -uudistumiseen, ammatti-identiteetin kehittymiseen ja voimaantumiseen. Leskelä (2007, 158–160) korostaakin mentoroinnin maksuttomuutta ja sitä, että se tapahtuu usein muun työn ohessa. Tyypillisesti mentorilla ei ole erillistä ohjaajakoulutusta. He ovat kokeneita ammattilaisia omalla alallaan, mutta toisen ihmisen ohjaamisessa usein kokemattomia. Mentoroinnissa siirtyy hiljaista tietoa ja asiantuntemusta eteenpäin. Siinä korostuu molemminpuolinen luottamus, arvostus, avoimuus ja tasa-arvoisuus. Mentoroinnin on todettu olevan käytännössä tehokas keino myös urakehityksen edistäjänä (Ruohotie 2002, 223).

Aubreyn (2011, 84–89) tutkimuksen mukaan sekä varhaiskasvatuksen johtajat että henkilökunta kokivat, etteivät saa riittävästi mentorointiapua työssään. He kaipasivat enemmän kokeneiden ammattilaisten apua ja ohjausta. Mentoroinnista tulisi saadaan varhaiskasvatuksen organisaation sisäinen tapa, koska se mahdollistaa koko organisaation oppimisen ja kulttuurisen muutoksen. Mentorointi lisää reflektiivisen keskustelun kautta myös yksilöiden oppimista ja kehitystä. Lisäksi mentorointi olisi hyvä tapa ohjata uusia johtajia työssä kehittyemisessään.

John (2008) tutki varhaiskasvatuksen johtajien saaman mentoroinnin merkitystä. Kuten lapset tarvitsevat tukea vanhemmiltaan ja kasvattajiltaan, tarvitsevat myös aikuiset tukea työssään. Mentoroinnin avulla voidaan auttaa ja tukea johtajaa ja johtajuutta. Johtaja tarvitsee luotettavan, ymmärtävän ja osaavan henkilön, jolle voi kertoa työssä esiintyvistä ongelmista. Tällaisen henkilön tulee pystyä auttamaan ja tukemaan johtajan kehittymistä työssä. Mentoroinnissa on kyse kannustavasta prosessista, jossa johtaja kokee, ettei ole yksin työssään. Mentoroinnin kautta voidaan huomata, että myös muilla on vastaavia

kokemuksia ja huolia, mikä puolestaan auttaa palauttamaan itseluottamusta ja tietoisuutta tavoitteista.

Mentoroitavan omaa tavoitteellista toimintaa tulisi tukea. Mentoroitavan tulee olla valmis ottamaan vastuu omasta kehitymisestään ja oppimisestaan, sillä vastuu päätöksistä ja valinnoista on aina yksilöllä itsellään. Mentorin tulisi puolestaan tukea ohjattavaa itsenäiseen ajatteluun ja päätöksentekoon sekä ongelmanratkaisuun. Tämä lisää muun muassa mentoroitavan voimaantumisen tunnetta, kun taas liiallinen neuvominen estää tasavertaisen suhteen syntymistä. (Karila & Kupila 2010, 20.)

Vertaisryhmätoiminnan avulla puolestaan ammattilaiset voivat peilata omaa ymmärrystään, laajentaa ja selkiyttää omaa osaamistaan, ja tehdä siitä näkyvämpää. Tämä auttaa löytämään ja tiedostamaan omia vahvuuksia ja kehittämisalueita. (Kupila 2012, 310.) Drucker ehdottaakin omien vahvuuksien selvittämiseen *palauteanalyysin* käyttämistä. Palauteanalyysi osoittaa yksilön vahvuudet ja heikkoudet. Palauteanalyysin perusteella voidaan tehdä käytännön johtopäätöksiä ja keskittyä erityisesti vahvuuksiin ja niiden kehittämiseen. (Drucker 2000, 185–189.)

Liukkosen (2012) tutkimuksen mukaan päiväkodin johtajat pitävät vertaisryhmien toimintaa todella tärkeänä johtajana kehitymisensä kannalta. Vertaisryhmässä tavattavien kollegojen antamat mallit ja keskustelu toiminnasta antavat ”potkua” päiväkodin johtajan omaan toimintaan ja työn tuomiin haasteisiin. Vertaisryhmällä on tärkeä merkitys hyvien käytäntöjen jakamisen paikkana. Lisäksi johtajat kokivat, että he saavat ryhmissä pedagogiseen johtajuuteensa tukea.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Sutisen (2012, 178) väitöstutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että johtajana kehittymistä tulisi tutkia entistä enemmän kokemusperäisesti, kokonaisvaltaisesti ja yksilön omien koettujen merkitysten kautta. Tässä tutkimuksessa johtajana kehittymistä pyritään tarkastelemaan juuri yksilön omien koettujen merkitysten ja kokemusten kautta. Tutkimuksessa tarkastellaan johtajana kehittymistä erityisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta ja tutkimuskohteena ovat päiväkodin johtajat. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella päiväkodin johtajien kokemuksia johtajana kehittymisestä ja kasvamisesta. Tavoitteena on näin kuvata päiväkodin johtajien henkilökohtaisia kokemuksia kehittymisestään johtajana.

Tutkimustehtävä tiivistyy seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten johtajat kokevat kehittyneensä johtajana?

1.1 Millaisia kasvun paikkoja on koettu?

1.2 Millaisia ovat työn haasteet ja miten niitä on pyritty ratkaisemaan?

2. Miten johtajien kehittyminen näkyy heidän omassa orientaatioissaan kehittyä?

2.1 Miten johtajat kehittävät omaa ammattitaitoaan?

2.2 Miten omaa kehittymistä ja työtä reflektoidaan?

4.2 Metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Laadullista tutkimusta voidaan määritellä hyvin monin eri tavoin, ja siitä voidaan puhua sekä laajassa että useissa eri kapeissa merkityksissä. Laadullista tutkimusta on vaikea määritellä selkeästi, koska sillä ei ole kiistattomasti omaa paradigmaa tai teoriaa. Laadullinen tutkimus ei korosta mitään tiettyä metodologista käytäntöä ylitse muiden, eikä sillä myöskään ole täysin omia tutkimusmenetelmiä tai -käytänteitä. (Denzin & Lincoln 2008, 8–9.)

Kolme yleistä yhdistävää toimintoa voidaan katsoa määrittelevän laadullista tutkimusta. Niistä käytetään usein käsitteitä: teoria, analyysi, ontologia, epistemologia ja metodologia. Näiden termien takana on vielä lisäksi tutkijan oma yksilöllinen elämänkerta, johon kuuluu muun muassa omaan sosiaaliluokkaan, sukupuoleen, kulttuuriin ja yhteisöön liittyvät näkökulmat. Teoreettisen viitekehyksen muodostavat teoria ja ontologia, mitä täydentävät epistemologiset kysymykset, joita tutkija tarkastelee tiettyjen menetelmien ja analyysin kautta. (Denzin & Lincoln 2008, 29.)

Laadullisen tutkimuksen metodioppaissa vaihtelevat usein ristiriitaisetkin käsitykset metodologiasta ja sen merkityksestä. Laajassa merkityksessä metodologialla tarkoitetaan käsitystä todellisuutta koskevan tiedon peruslähtökohtaa, tieteellistä perusnäkemystä ja maailmankatsomusta. Tämän mukaan tutkijan tulisi ymmärtää tutkimukseensa sisältyvät mahdollisuudet ja rajoitteet suhteessa todellisuuteen ja toisiin tutkimuksiin. Suppeassa merkityksessä metodologialla tarkoitetaan vain metodiikkaa tai metodien käyttöä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 12–13.)

4.3 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimukselliselta lähestymistavaltaan tämä tutkimus nähdään fenomenografisena. Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ilmiöiden tutkimisesta, kun taas fenomenografiassa puolestaan pyritään myös kuvaamaan näitä ilmiöitä. Fenomenografia on kiinnittynyt käyttämiensä käsitteiden puolesta ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologiaan. (Niikko 2003, 12–13.) Fenomenologiassa pyritään pääsemään yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta ilmiöihin itseensä, mutta fenomenografiassa

keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. Fenomenologiaa pidetään tieteenfilosofisena suuntauksena, kun taas fenomenografia nähdään metodisena tutkimussuuntauksena ja lähestymistapana. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Fenomenologiassa voidaan kysyä ”Kuinka ihminen kokee maailman?”, kun taas fenomenografiassa voidaan kysyä ”Mitkä ovat ne kriittiset näkökulmat tavoissa kokea maailma?” (Marton & Booth 1997, 117).

Fenomenografia on tutkimusprosessia ohjaava laadullinen tutkimussuuntaus, jonka kohteena ovat erilaiset arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden ymmärtämisen tavat. Sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. Fenomenografisen lähestymistavan perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ja systematisoida jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja. Tavoitteena on saada selville käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–165.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa olennaista on tapa, miten koetaan jokin asia. Tutkimuskohteena on se, kuinka nämä tavat kokea ilmiö vaihtelevat. Fenomenografian juurilla ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka ilmiö nähdään, jolloin voidaan ilmentää ja kuvailla siinä olevia muutoksia erityisesti kasvatuksen kontekstissa. Fenomenografia ei ole itsessään metodi, vaikka siinä on yhdistettynä metodisia elementtejä. Se ei myöskään ole kokemuksellinen teoria, vaikka siitä on johdettu teoreettisia elementtejä. Fenomenografia on lähestymistapa, joka tunnistaa, muodostaa ja selvittää tietynlaisia tutkimuskysymyksiä, jotka ovat merkityksellisiä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. (Marton & Booth 1997, 111.)

Fenomenografialla tarkoitetaan sitä, kuinka jokin asia ilmenee jollekin eli kyse on ihmisten kokemuksista ja niiden tutkimisesta. Fenomenografiassa tarkoituksena on kuvata todellisuutta ja maailmaa sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää. Näkemystä perustellaan sillä, että ihmisten tavat ymmärtää maailmaa on kaikki mitä on, olivatpa ne sitten tieteellisiä tai arkipäiväisiä ymmärryksiä. (Niikko 2003, 8–18.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan tehdä todellisuutta koskevia väitteitä, vaan tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 165).

Fenomenografiassa pyritään kuvaamaan sitä, kuinka ilmiö koetaan ja millaisia nämä kokemukset ovat. Siinä ollaan kiinnostuneita tutkittavien kokemusten variaatiosta. Ajatuksena on, että eri ihmiset tulkitsevat, kokevat, käsittävät ja ymmärtävät samoja asioita eri tavoin. Näin ollen tarkoituksena ei ole selvittää sitä, miksi ihmisillä on tiettyjä tulkintoja ilmiöstä, vaan tarkoituksena on kuvata näitä käsityksiä mahdollisimman totuuden mukaisesti. (Niikko 2003, 20–28.) Fenomenografinen lähestymistapa sopii tämän perusteella myös tähän tutkimukseen, sillä tavoitteena ei ole tehdä todellisuutta koskevia väitteitä, vaan kuvata yksilöiden käsityksiä johtajana kehittymisestä ilmiönä.

Fenomenografinen tutkimus on empiiristä, sillä siinä hankitaan empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus ilmiöstä. Siinä ei kuitenkaan ositella ihmisen ajattelua pelkän havainnoinnin tai teorian perusteella, sillä ihmisen ajattelun katsotaan olevan paljon kokonaisvaltaisempaa ja monisäikeisempää. Myös tutkijan oma subjektiivisuus nähdään vaikuttavan tutkimukseen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 122.) Fenomenografiaa ei voi kuitenkaan pitää empiirisenä eli kokemusperäisenä psykologian haarana, vaan siinä halutaan tutkia mitä ja miten asioita koetaan (Marton & Booth 1997, 114).

4.4 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Empiiristä materiaalia voidaan kerätä laadullisessa tutkimuksessa hyvin monin eri tavoin. Haastattelu on vain yksi vaihtoehto tiedonkeruun eri muodoista. Jokainen menetelmä tuo esille erilaisen näkökulman kohteesta, mutta laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin aina kohteen parempi ymmärtäminen. (Denzin & Lincoln 2008, 4–5.) Fenomenografian yleisin tiedonhankintamenetelmä on yksilöllinen, avoin haastattelu. Haastattelussa kuvataan yksilön suhdetta kokemukseensa ilmiöstä ja tavoitteena on ymmärtää kyseistä näkemystä. Haastattelu on dialoginen ja reflektiivinen, jossa korostuu tutkijan roolin herkkyyys sekä tietoisuus, jonka pohjalta tulkitsemme toisen henkilön ilmaisua. (Niikko 2003, 31; Syrjälä ym. 1996, 136.)

Haastattelun tavoitteena on kuvata haastateltavan ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia ja tunteita. Tavalliseen keskusteluun verrattuna haastattelulla pyritään informaation keräämiseen ennalta suunnitellusti ja päämäärähakuisesti. Tutkimushaastattelut voidaan

erottaa toisistaan lähinnä niiden strukturointiasteen perusteella. Tällä tarkoitetaan sitä, miten tarkasti kysymykset on muotoiltu, ja kuinka paljon haastattelija jäsentää tilannetta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41–43.) Haastattelun etuna on ennen kaikkea joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää kysymyksiä ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Haastattelussa on myös joustavaa se, että kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä kuin tutkija katsoo aiheelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Tässä tutkimuksessa käytettävää teemahaastattelua voidaan pitää puolistrukturoituna haastattelumenetelmänä, sillä kysymykset ovat teemoiteltu valmiiksi, mutta tarkkaa järjestystä tai sanamuotoa ei noudateta. Teemahaastattelu pohjautuu niin sanottuun kohdennettuun haastatteluun (the focused interview), mutta itse teemahaastattelu-termiä ei kuitenkaan esiinny muissa kielissä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48.) Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymykset eivät ole tarkassa muodossa tai järjestyksessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 208).

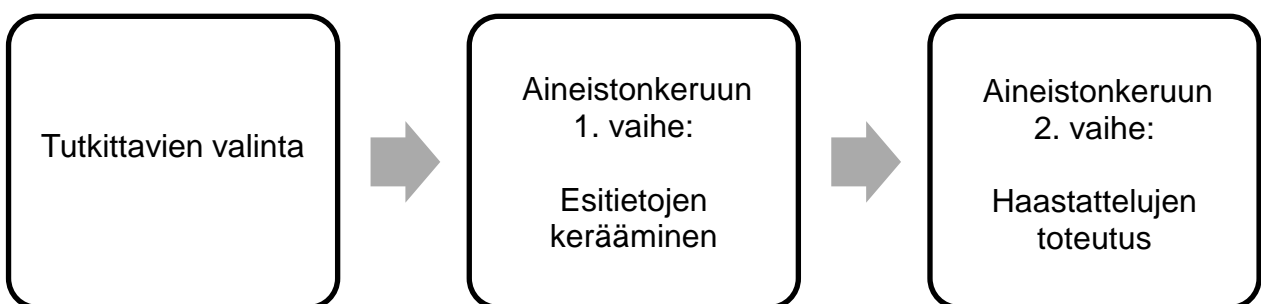
Hyvässä tutkimuksessa teemat nousevat esiin teorian, kirjallisuuden ja tutkijan oman luovan ideoinnin perusteella. Haastattelun tavoitteena tulee olla keskustelu, jossa haastattelija turvautuu mahdollisimman niukkaan ennalta laadittuun teemarunkoon. (Eskola & Vastamäki 2007, 34–35.) Teemojen tulisi perustua tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. Teemahaastattelun avoimuudesta riippuen teemojen sisältämien kysymysten suhde tutkimuksen viitekehykseen kuitenkin vaihtelee. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Tässä tutkimuksessa haastatteluja varten muodostettiin teemahaastattelurunko (liite 1), jonka teemat rakentuivat aikaisempien tutkimusten ja teorioiden avulla. Haastattelukysymykset muotoutuvat joustavasti niin, että ne vastaisivat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Haastattelutilanteessa kysymysten järjestys sekä sanamuodot muotoutuvat aina jokaisen haastateltavan ja haastattelutilanteen mukaan eri tavoin, koska esitietojen vastausten pohjalta on tarkoitus tehdä jokaiselle haastateltavalle tarkentavat kysymykset.

Haastattelijan tulee osoittaa käyttäytymisellään, että hän on kiinnostunut aiheesta. Toisaalta haastattelijan tulisi olla puolueeton, eikä hänen tulisi osoittaa omaa mielipidettään, hämmästellä tai väitellä asiasta. Käytännössä teemahaastattelussa on osoittautunut, että haastattelijan on pystyttävä joustamaan jopa näistä periaatteista. Teemahaastattelu on lähellä syvähaastattelua, jossa haastatteliija on ihminen, eikä pelkkä mittaväline. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 96–97.) Myös haastateltavan motivaatiolla on keskeinen merkitys haastattelun onnistumiselle. Jos haastateltavalla on kiire tai mielessään muita asioita, hän vastaa pintapuolisesti ja hajamielisesti. (Emt., 126.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat mukana omasta halustaan. Haastattelupyyntöviestissä mainittiin erikseen, että mukaan haluttaisiin tutkittavia, joita tutkimusaihe johtajana kehittyminen kiinnostaa erityisesti.

4.5 Aineiston keruu

Fenomenografisen tutkimuksen aineiston keruussa on keskeisintä kysymysten asetteluun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu tapahtuu kaksivaiheisesti esitietojen keräämisen ja haastattelujen toteutuksen muodossa. Molemmissa vaiheissa aineiston keruu tapahtuu avoimien kysymysten avulla.



KUVIO 3. Tutkimuksen toteutus

Kuviossa 3 näkyy tutkimuksen toteutuksen vaiheet. Ennen aineistonkeruuta tutkittaville lähetetään sähköpostilla pyyntö tutkimukseen osallistumisesta. Ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa kerätään tutkittavasta kohdejoukosta esitietoa ja haastattelukysymysten kannalta olennaista tietoa. Tutkittaville lähetetään täytettäväksi taustatietolomake. Toisessa vaiheessa toteutetaan jokaiselle tutkittavalle yksilöteemahaastattelu. Seuraavaksi esitetään tarkemmin tutkimuksen toteutuksen vaiheet.

4.5.1 Tutkittavien valinta

Ennen tutkimuksen empiiristä aineistonkeruuvaihetta haettiin tutkimuslupa kaupungista, jossa tutkimus toteutetaan. Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen empiirinen aineistonkeruu toteutettiin alueen päiväkodin johtajille, joita oli tutkimuksessa mukana yhteensä seitsemän. Kaikki tutkittavat olivat mukana omasta vapaaehtoisuudestaan ja heidät pyydettiin osallistumaan tutkimukseen sähköisesti haastattelupyyntöviestillä. Osa tutkittavista tuli mukaan tutkimukseen heidän oman esimiehensä lähettämän sähköpostin kautta ja osa tutkittavista pyydettiin mukaan suositusten myötä.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai, että heillä on kokemusta asiasta. Tiedonantajien valinnan ei tulisi olla sattumanvaraista vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Tämän vuoksi tutkittavat valittiin heidän oman mielenkiintonsa perusteella aihetta kohtaan. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman paljon tietoa kyseisestä aiheesta, joten oli perusteltua valita tutkittavat niin, että heillä olisi mahdollisimman paljon kerrottavaa aiheesta. Tutkimukseen pyydettiin osallistumaan mahdollisimman moninaisesti erilaisen työkokemus- ja koulutustaustan omaavia henkilöitä, mutta tietynlainen työhistoria tai koulutus ei ollut kuitenkaan ehtona tutkittavien valintaan.

Tutkimukseen osallistuneet päiväkodin johtajat valikoituivat siten, että kaikki olisivat mahdollisimman kiinnostuneita aiheesta ja johtajana kehittymisestään omassa toimintaympäristössään. Näin oli tarkoitus saada tutkimuskysymyksiin mahdollisimman laajat ja kattavat vastaukset. Tutkimustuloksilla ei pyritä tekemään laajempaa yleistystä

valtakunnallisesti päiväkodin johtajien kehittymisestä, vaan tavoitteena on löytää ja selventää keinoja yleisesti johtajana kehittymiseen.

4.5.2 Esitietojen kerääminen

Kaikille tutkittaville lähetettiin etukäteen ennen haastattelua taustatietolomake (liite 2), jossa kerrottiin haastateltavien anonymiteetin suojaamisesta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Lomakkeessa pyydettiin avoimilla kysymyksillä haastateltavan tiedot koulutustaustasta, aikaisemmasta työkokemuksesta ja nykyisestä työnkuvasta. Lisäksi kysyttiin tämän hetkisiä työn haasteita ja kasvun paikkoja, joita tarkennettaisiin haastattelussa. Lisäksi taustatietolomakkeessa esitetään lyhyesti tulevan haastattelun teema-alueet.

Haastattelun onnistumisen kannalta suositellaan, että tiedonantajat voisivat tutustua kysymyksiin, teemoihin tai ainakin haastattelun aiheeseen etukäteen. On myös eettisesti perusteltua kertoa haastateltavalle, mitä aihetta haastattelu koskee. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Haastateltaville kerrottiin yhteydenottoviesteissä tutkimuksen ja haastattelun aihe. Taustatietolomakkeen (liite 2) lopussa kerrotaan lyhyesti haastattelun teema-alueet. Haastateltaville olisi voinut kertoa vielä tarkemmin tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelun teema-alueiden sisällöstä, jotta haastateltavat olisivat saaneet pohtia etukäteen aihetta. Toisaalta lyhyt teema-alueiden esittely valittiin sen takia, että haastateltavat orientoituvat tulevaan haastatteluun. Taustatietolomake tiivistettiin lyhyeksi, jotta kaikkiin kysymyksiin saataisiin varmasti vastaukset.

Kyselylomakkeen laadinnassa tärkeintä on selvyys. Lyhyet kysymykset ovat parempia kuin pitkät, sillä niitä on helpompi ymmärtää. Lomakkeen tulisi näyttää myös helposti täytettävältä. (Hirsjärvi ym. 2010, 202–204.) Taustatietolomakkeesta pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeä, lyhyt ja helppolukuinen, jotta kaikki tutkittavat palauttaisivat lomakkeen ja vastaisivat kaikkiin kysymyksiin. Taustatietolomakkeen tarkoituksena on antaa pohjaa haastattelulle ja muodostaa haastattelua varten tarkentavia kysymyksiä. Tarkentavat kysymykset muotoutuvat jokaisen vastaajan kohdalla eritavoin.

Taulukkoon 1 on koottu taustatietolomakkeen pohjalta kaikkien tutkittavien taustatiedot eli nykyinen ammattinimike, koulutustausta, erilliset johtamiskurssit tai -opinnot sekä työhistoria. Taulukosta jätettiin pois yksittäiset mahdolliset tunnistettavuutta lisäävät vastaukset.

TAULUKKO 1. Tutkittavien taustatiedot (n = 7)

Nykyinen ammattinimike	Päiväkodin johtaja	7
Koulutustausta	Lastentarhanopettaja Kasvatustieteiden kandidaatti Kasvatustieteiden maisteri	7 4 4
Erilliset johtamiskurssit / – opinnot	Kaupungin omaa koulutusta Yliopiston kursseja Johtamistaidon erikoisammattitutkinto tms.	4 4 2
Työhistoria	Lastentarhanopettajan työ Varajohtajan työ Perhepäivähoidon ohjaajan työ	7 3 2

Kaikki tutkittavat ovat nykyiseltä ammattinimikkeeltään päiväkodin johtajia ja ovat hallinnollisia johtajia, eivätkä he toimi tällä hetkellä lapsiryhmässä. Koulutukseltaan he ovat joko opistotasoisia lastentarhanopettajia tai kasvatustieteiden kandidaatteja. Osalla vastaajista on molemmat koulutukset. Lisäksi neljällä on kasvatustieteen maisterin tutkinto. Osalla vastaajista on myös muuta aikaisempaa koulutusta tai tutkintoja eri aloilta, mutta mahdollisen tunnistettavuuden takia nämä tiedot jätettiin kokonaan pois. Tutkintojen lisäksi suurin osa mainitsi osallistuneensa erilaisiin kaupungin järjestämiin koulutuksiin tai yliopiston kursseille. Kaksi vastaajista on suorittanut johtamistaidon erikoisammattitutkinnon tai muun lähes vastaavan tutkinnon. Kaikki vastaajat ovat tehneet lastentarhanopettajan työtä ennen johtajaksi siirtymistään. Työvuosia heille on kertynyt lastentarhanopettajan työstä 2–15 vuotta. Varajohtajan työtä on tehnyt kolme vastaajaa.

Lisäksi perhepäivähoidon ohjaajan työtä on tehnyt kaksi vastaajaa. Päiväkodin johtajan työtä on tehty 2–28 vuotta ja keskimäärin 13 vuotta.

Taulukossa 2 esitetään taustatietolomakkeiden vastaukset työn haasteista ja henkilökohtaisista kasvun paikoista. Kysymykset olivat avoimia, ja jokainen vastasi useita työn haasteita ja kasvun paikkoja. Näiden vastausten pohjalta jokaiselle tutkittavalle muodostettiin erilaiset haastattelukysymykset haastattelua varten, jotta vastauksiin saataisiin tarkennusta ja mahdollisia ratkaisuja työn tuomiin haasteisiin.

TAULUKKO 2. Työn haasteet ja kasvun paikat teemoittain (n = 7)

Työn haasteet	Ajanhallinta	4
	Henkilöstöjohtaminen	3
	Pedagogiset haasteet	3
	Resurssipula / taloudelliset haasteet	2
	Työtehtävien priorisointi	1
	Koulutuspoliittiset haasteet	1
	Asiakastilanteet	1
	Toimintakulttuurin ylläpitäminen	1
	Työn hallinnan tunteen ylläpitäminen	1
	Perhepäivähoito	1
	Lastensuojelu	1
Henkilökohtaiset kasvun paikat	Päiväkodin johtajan työn aloittaminen	3
	Työpaikan vaihtaminen	3
	Uuden kasvatusyhteisön perustaminen	2
	Henkilöstöjohtaminen	2
	Pedagogiset haasteet ja erilaisten pedagogisten näkökulmien kohtaaminen	2
	Muutosvaihe työyhteisön laajentuessa	1
	Kaikkea ei pysty tekemään mitä haluaisi	1
	Kehityksessä mukana pysyminen ja uuden tiedon hakeminen	1
	Kuunteleminen	1
	Yhteiskunnan haasteet	1

Ajanhallintaan, henkilöstöjohtamiseen ja pedagogiikkaan liittyvät haasteet mainitaan kaikista yleisimmin työn haasteiksi. Myös resurssipula ja taloudelliset haasteet koetaan työn haasteina. Näiden lisäksi mainitaan yksittäisiä työn haasteita, jotka vaihtelevat vastaajilla eri tavoin. Henkilökohtaisina kasvun paikkoina puolestaan koettiin yleisimmin päiväkodin johtajan työn aloitusvaihe ja erilaiset muutosvaiheet, kuten työpaikan vaihtaminen, uuden kasvatusyhteisön perustaminen ja työyhteisön laajentuminen. Lisäksi kasvun paikkoina nähtiin henkilöstöjohtamiseen liittyvät tilanteet sekä pedagogiset haasteet ja erilaisten pedagogisten näkökulmien kohtaaminen. Henkilökohtaisina kasvunpaikkoina mainittiin lisäksi yksittäisiä asioita sekä työn haasteita.

4.5.3 Haastattelujen toteutus

Haastattelut toteutettiin keväällä 2013 maaliskuis- ja toukokuun aikana. Kaikki seitsemän haastateltavaa vastasivat ensiksi taustatietolomakkeeseen ja palauttivat sen etukäteen ennen haastattelua sähköpostilla. Jokaiselle haastateltavalle kerrottiin haastattelun alussa, että tutkimuksen julkaisuvaiheessa ei tulisi esille yksittäisiä henkilöitä, tunnistetietoja tai vastauksia, joiden perusteella heidät voisi tunnistaa. Lisäksi jokaiselle haastateltavalle luvattiin lähettää valmis tutkimus sähköpostilla. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, ja haastattelujen jälkeen ne purettiin nauhureista kirjalliseen muotoon eli aineisto litteroitiin.

Haastatteluteemat nousivat esiin teoriasta ja siellä esiin tulleista teema-alueista. Haastattelukysymysten laadinnassa ja niiden muokkaamisessa auttoivat sekä ohjaaja että opiskelijaystävät. Tutkimushaastatteluja ennen suoritettiin yksi esihaastattelu, jossa testattiin myös taustatietolomakkeen toimivuus. Tämän pohjalta tehtiin tarvittavia muutoksia haastattelurunkoon ja taustatietolomakkeeseen. Lisäksi haastattelunauhurin toimivuus ja äänen käyttö testattiin etukäteen.

Jos aineisto on hyvin laaja ei ole aina järkevää litteroida sitä kokonaan, vaan voidaan valita tutkimuskysymysten mukaan olennainen osa, joka puretaan kirjalliseen muotoon (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 14). Aineiston litterointivaiheessa poistettiin haastateltavien suorat tunnistetiedot. Lisäksi litteroinnista jätettiin pois osa tutkimuksen kannalta epäolennaisista keskusteluista, kuten työyhteisöjen tarkat kuvailut tai tarkemmat

henkilökuvaukset. Tiivistä litteroitua tekstiä, tuli yhteensä 42 sivua. Haastattelut kestivät keskimäärin 50 minuuttia. Lyhin haastattelu kesti 39 minuuttia ja pisin haastattelu kesti yhden tunnin ja seitsemän minuuttia.

Haastattelujen tavoitteena oli joustavan ja mahdollisimman avoimen keskustelunomaisen ilmapiirin luominen, jotta kaikkiin tutkimuskysymyksiin saataisiin mahdollisimman laajoja vastauksia. Haastattelukysymykset olivat etukäteen valmiiksi mietittyjä ja kirjoitettuja teemahaastattelurungoksi (liite 1). Haastattelutilanteessa ei ollut kuitenkaan tarkoitus noudattaa tarkoin kysymysten järjestystä tai muotoa. Jokainen haastattelu aloitettiin taustatietolomakkeen pohjalta laadituilla kysymyksillä. Tarkentavat haastattelukysymykset, noin 2–4 ensimmäistä kysymystä, muotoutuivat jokaisen haastateltavan kohdalla hyvin erilaisiksi taustatietolomakkeen vastausten perusteella. Kaikki loput kysymykset olivat periaatteessa jokaiselle samat, mutta käytännössä niiden järjestys ja sanamuoto vaihtelivat huomattavasti. Haastateltavat saivat kertoa vapaasti kokemuksistaan ja teema-alueiden järjestys vaihtui aina haastattelujen mukaan eri tavoin. Tämä vaati keskittymistä ja haastateltavan tarkkaa kuuntelemista, jotta kaikki teema-alueet tulisi käytyä läpi.

Kaikki haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikalla. Haastateltavat olivat kiinnostuneita vastaamaan kysymyksiin ja haastattelutilanteet vaikuttivat vapaamuotoisilta. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta, kaikki muut olivat aamupäivästä. Haastatteluajankohta saattoi lisätä haastateltavien vireystilaa ja motivaatiota vastata kysymyksiin. Kysymyksiin vastattiin huolella ja pohtien, vaikka osa kysymyksistä oli hyvinkin haastavia. Haastetta lisäsi se, että haastateltavat joutuivat pohtimaan ja refleктоimaan omaa toimintaansa, eikä valmiita kysymyksiä lähetetty heille etukäteen. Haastattelukysymyksiä ei lähetetty ennen haastattelua, jotta haastattelutilanteessa saataisiin mahdollisimman aitoja vastauksia. Haastattelun teema-alueet oli kuitenkin kerrottu ja taustatietolomakkeen kysymyksillä oli tarkoitus herätellä aihetta jo etukäteen.

Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. Haastattelijan tehtävänä on pitää haastattelu aiheessa ja koossa, mutta antaa haastateltavan puhua vapaasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76.) Haastattelutilanteissa aiheen koossa pitäminen oli ajoittain haasteellista. Osassa haastatteluja pysyttiin tarkasti aiheessa ja kaikki teema-alueet käytiin annetussa

järjestyksessä läpi. Osassa haastatteluja teemasta toiseen siirtyminen tapahtui haastateltavan toimesta, mikä vaati haastattelijalta paljon keskittymistä ja välillä aiheeseen palaamista. Myös vastauksissa yllättävästi esiin nousseet aiheet vaativat keskittymistä, jotta ei kysyttäisi uudestaan jo esiin tulleita asioita. Välillä haastateltavat kertoivat aiheen ulkopuolisia asioita, mutta aiheeseen palauttamista ei juurikaan tarvittu, sillä haastateltavat palasivat itse takaisin aiheeseen. Tilanteen mukaan tehtiin tarkentavia kysymyksiä, mikä puolestaan lisäsi haastetta pysyä mukana haastateltavan kertomuksissa.

4.6 Aineiston analysointi

Tässä tutkimuksessa käytetään aineiston analyysimenetelmänä fenomenografisen tutkimuksen analyysitavasta poiketen teoriaohjaavaa analyysia. Perusteluna on se, että aineisto halutaan yhdistää aikaisempaan tutkimustietoon aiheesta sekä teoreettisiin lähtökohtiin. Näin ollen aineistoa ei lähdetä analysoimaan aineistolähtöisesti, kuten fenomenografisessa analyysissa on tapana. Teoriaohjaavaa analyysia käyttäen voidaan perustella aineistosta valitut teemaa-alueet myös teoreettisesti. Aikaisemmalla teorialla on tärkeä merkitys myös sen vuoksi, että ilmiötä pystytään ymmärtämään paremmin erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Aineiston analyysia voidaan tehdä monella tapaa. Haastattelun tuloksena voi olla hyvin laaja ja moniaineksinen tekstimaailma, jota voidaan lähestyä usealla eri tavalla. Laadullisen tutkimuksen analyysille on tyypillistä, että aineisto ja tutkimusongelma ovat vuoropuhelussa keskenään. (Ruusuvuori ym. 2010, 11–13.) Lisäksi laadullisessa analyysissa aineistoa tutkitaan kokonaisuutena. Tilastollisesta analyysista poiketen laadullisen analyysin johtolangoiksi eivät kelpaa tilastolliset todennäköisyydet, sillä yksiköitä on usein liian pieni määrä. (Alasuutari 2011, 38.)

Laadullisen analyysin pääpiirteitä voidaan hahmottaa Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 136) mukaan seuraavalla tavalla. Analyysi alkaa usein jo haastattelutilanteessa, jolloin tutkija tekee havaintoja ilmiöstä ja niiden toistuvuudesta. Aineistoa analysoidaan lähellä sen kontekstia ja lähellä alkuperäistä sanallista muotoa. Tutkija käyttää joko induktiivista eli

aineistolähtöistä tai abduktiivista eli teorialähtöistä päättelyä. Analyysitekniikat ovat kuitenkin hyvin moninaisia ja työskentelytapoja on useita erilaisia.

Teemahaastattelulla kerätty aineisto voi olla hyvin runsas. Haastattelijan ja haastateltavan välillä ollut syvä dialogi edesauttaa sitä, että kertynyt aineisto on rikasta. Aineiston runsaus ja elämänläheisyys tekee analyysivaiheesta mielenkiintoisen, mutta samalla myös haastavan ja työlään. Yleensä kaikkea materiaalia ei ole tarpeen analysoida, eikä tutkija usein pysty hyödyntämään kaikkea keräämäänsä tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 135.) Myös tässä tutkimuksessa aineisto oli hyvin runsasta, eikä tämän vuoksi koko aineistoa haluttu analysoida. Aineistosta valittiin tulosten tarkastelua varten tutkittavan aiheen eli johtajana kehittymisen kannalta olennaisimmat asiat, joiden avulla muodostettiin uudet teema-alueet.

Tutkijan kannattaa käsitellä tutkittavien lausumia usein niin laajoina kokonaisuuksina kuin mahdollista, eikä ositella niitä, sillä ilmaisun merkitys paljastuu usein vasta asia- ja tilanneyhteydessä. Tulkinnassa tulee ottaa huomioon myös merkityksen intersubjektiivisuus eli se, että ilmaisun merkitys riippuu sekä tutkittavasta että tutkijasta eli tulkitsijasta. Tulkintaan liittyy näin aina tietty subjektiivinen elementti, joka tulisi tiedostaa. (Syrjälä ym. 1996, 124.)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi toteutetaan aineistolähtöisesti empiirisen aineiston pohjalta. Siinä ei käytetä teoriaa luokittelurunkona eikä teoriasta johdettuja olettamuksia pyritä testaamaan. Fenomenografiassa tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja aineistosta on tarkoitus löytää rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Fenomenografisen tutkimuksen analyysissä ei keskitytä yksittäisiin vastauksiin, vaan niistä muodostetaan kokonaisuus. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografisen tutkimuksen analyysivaiheessa tutkijan päätehtävä on päästä selville tutkimuskohteen sisäisestä rakenteesta ja sen merkityksistä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 167). Kuitenkaan fenomenografiselle analyysille ei ole löydetävissä mitään yksittäistä selkeästi määriteltyä menettelytapaa, vaan se noudattaa lähinnä laadullisen tutkimuksen yleisiä piirteitä (Niikko 2003, 32). Tässä tutkimuksessa ei käytetä fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä aineistolähtöistä analyysitapaa, vaan tutkimuksessa halutaan korostaa aikaisemman

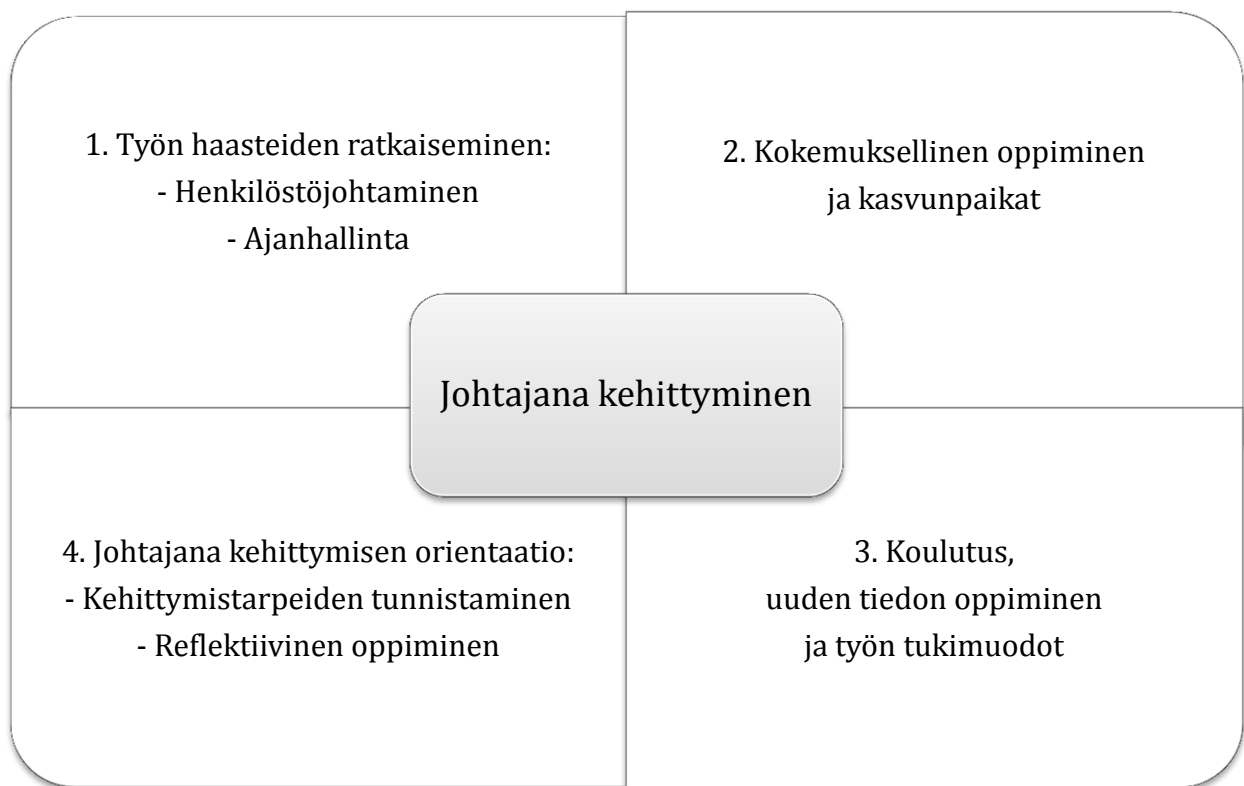
teorian merkitystä. Tämän vuoksi aineistoa lähdetään tarkastelemaan teoriaohjaavan analyysin avulla.

Sisällönanalyysia voidaan pitää perusanalyysimenetelmänä, joka sopii kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Sillä pyritään kuvaamaan aineiston sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysi voidaan nähdä yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä yhdistettynä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat juuri sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91; 106.) Teoriaohjaavassa analyysissa puolestaan teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä tai siinä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaa suoraan teoriaan. Aikaisemman tiedon merkitys ei ole myöskään teoriaa testaava, vaan mieluummin uusia ajatusuria aukova. Teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikka perustuu usein abduktiiviseen päättelyyn, jossa tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit. Tutkija pyrkii yhdistelemään näitä toisiinsa ja yhdistelyn tuloksena voi syntyä uutta tietoa. (Emt., 96–97.)

Teemahaastatteluaineistoa analysoidaan usein teemoittelemalla ja tyypittelemällä. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston jäsentämistä teemojen mukaisesti, jonka jälkeen se pelkistetään. Tyypittelyllä tarkoitetaan aineistosta nousseiden erilaisten tyyppikuvausten konstruointia. (Eskola & Vastamäki 2007, 42.) Aineiston analysointi aloitettiin teemojen etsimisellä. Haastattelurungon mukaisten valmiiden teemojen järjestys vaihteli haastattelujen mukaisesti aina eri tavoin. Aineistosta etsittiin ensiksi haastattelurungon pohjalta valmiit teemat, joita olivat: työn haasteet, kasvunpaikat, koulutus, työkokemus, tuki, johtajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tämän jälkeen aineistosta lähdettiin muodostamaan uusia johtajana kehittymisen kannalta olennaisia aihealueita.

5 TULOKSET

Aineistosta nousi johtajana kehittymisen kannalta tärkeitä teemoja, joita ovat reflektiivisyys, kokemuksista oppiminen sekä henkilöstöjohtamiseen ja ajanhallintaan liittyvät haasteet ja niiden ratkaisut. Aineistosta nousseiden teemojen ja aikaisemman teorian avulla muodostettiin seuraavat johtajana kehittymisen pääteema-alueet, joista käsin tarkastellaan ja analysoidaan tuloksia. Kuviossa 4 on tiivistetty nämä johtajana kehittymisen teema-alueet.



KUVIO 4. Johtajana kehittymisen teema-alueet

Johtajana kehittymisen pääteema-alueita muodostui yhteensä neljä. Ensimmäisenä on työn haasteiden ratkaiseminen, johon kuuluvat henkilöstöjohtaminen ja ajanhallinta. Toisena teema-alueena nähdään kokemuksellinen oppiminen ja kasvunpaikat. Kolmantena on koulutus, uuden tiedon oppiminen ja työn tukimuodot. Neljäntenä teema-alueena on johtajana kehittymisen orientaatio, johon kuuluu johtajaksi hakeutuminen,

johtajien näkemyksiä itsestään johtajana, kehittymistarpeiden tunnistaminen ja reflektiivinen oppiminen. Seuraavaksi esitellään tarkemmin kaikki teema-alueet.

5.1 Työn haasteet ja niiden ratkaisut

Uudet työyhteisöt, työpaikan vaihdokset ja muutokset koettiin haastaviksi tilanteiksi, mutta samalla myös kasvun paikoiksi. Erilaisten hankalien tilanteiden kautta on opittu paljon ja pystytty kehittymään johtajana. Henkilöstöjohtamiseen ja ajankäyttöön liittyvät haasteet tulevat esille yhtenevästi lähes jokaisen haastateltavan vastauksista, minkä vuoksi näitä teema-alueita tarkastellaan seuraavissa kappaleissa tarkemmin. Myös pedagogiset ja taloudelliset haasteet sekä useat yksittäiset teema-alueet, kuten perhepäivähoito, koulutuspoliittiset haasteet, asiakastilanteet, perhepäivähoito ja lastensuojelu nousevat esille vastauksissa. Johtamistyön haasteisiin liittyvät vastaukset ovat yhteneviä Vesterisen (2006, 147) tutkimuksen kanssa, jossa nähdään johtamisen haasteiksi erilaiset ristiriitatilanteet ja niin sanotut ”hankalat tapaukset” työyhteisössä, fyysisesti kaukana toisistaan sijaitsevat toimipisteet, organisaation koko ja niukkenevat resurssit sekä myös johtajana kehittymisen keskeneräisyys koetaan haasteena.

5.1.1 Henkilöstöjohtamiseen liittyvät haasteet ja ratkaisut

Kaikkien haastateltavien puheessa tulee esille henkilöstöjohtamiseen liittyviä haasteita. Henkilöstöjohtamisen haasteet määritellään kuitenkin hyvin eri tavoin. Henkilöstöjohtamisen haasteiksi nähdään kuuluvan ”haastavat työntekijät”, mutta myös työn puitteet, kuten lomien järjestelyt ja paperityöt. Toisaalta haasteeksi nähdään lisäksi ajankäytön hallinta henkilöstöjohtamisen ja perustöiden välillä, sillä johdettavien määrä on lisääntynyt, mutta ajallista resurssia ei ole lisätty.

”kun puhun siitä, että henkilöstöasiat on haasteita, niin niihin täytyy valmistautua, niitä täytyy suunnitella, niitä täytyy ajatella, että miten me toimitaan, että se onnistuu, kun luodaan keskusteleva työyhteisö.” (3)

Henkilöstöjohtamisen haasteiksi nähdään henkilökunnan keskinäiset erimielisyydet, mutta toisaalta myös johtajan ja henkilökunnan keskinäiset vaikeat tilanteet.

”se johtajuuden saaminen se oli kaikista vaikeinta. Sanotaan niin että joissain yksiköissä on ollut semmosta henkistä vastarintaa uutta johtajaa kohtaan, että se on ollut tosi rankkaa.” (5)

Lisäksi henkilöstöjohtamisessa halutaan kehittyä ja siihen halutaan myös lisää tukea ja koulutusta.

”haluaisin perehtyä paremmin henkilöstöjohtamiseen ja työhyvinvointiin mää nään ne niin tärkeenä, että niihin pitäis panostaa.” (4)

Tärkeimpänä ratkaisuna henkilöstöjohtamiseen liittyvissä haasteissa nähdään puheeksi ottamisen käytänteet. Kaikki vastaajat korostavat vuorovaikutuksen ja puhumisen merkitystä ongelmien ratkaisun välineenä. Keinoina mainitaan erilaiset keskustelut ja kokoontumiset, joissa kaikki osapuolet pääsevät puhumaan.

”Puheeksotto käytänteet, että puuttuu mahdollisimman varhain ihan niinku lapsenkin haasteissa, samallailla työntekijän haasteissa, puututaan mahdollisimman aikaisin, keskustellaan työntekijän kanssa, mietitään niitä vaihtoehtoja, mitä työntekijä itse ajattelis että vois tehdä.” (2)

”Sillon tavallaan täytyy olla se rohkeus pysähtyä (...) eli nostaa asia pöydälle, keskustella, sillon toinen ihminen ihan varmasti miettii sitä, että ei vaan niinku anna sen ”riehua” koska semmonen, että yksikin ihminen väsyä ja sit se sitä omaa pahaa oloa puhuu joka paikassa missä se kulkee.” (3)

Johtajan nopeaa ongelmiin tarttumista pidetään tärkeänä, jotta ongelmat eivät pääse pahenemaan. Johtajat pyrkivät rohkaisemaan henkilökuntaansa puhumaan ajoissa ongelmista. Myös johtajan oman kuuntelutaidon merkitystä korostetaan.

”Johtajana näissä hankalissa tilanteissa mun mielestä tärkeintä on tarttua niihin ongelmiin (...) ja toimia aktiivisesti, ei vähätellä niitä taikka niinku sivuuttaa (...) että henkilökunnalle tulee tunne, että hän ei ole yksin siinä sen ongelman kanssa ja että joku ottaa hänet vakavasti, vaikka ei mulla nyt oliskaan mitään onnen avaimia siihen, mutta se helpottaa oikeesti ettei oo yksin sen asian kanssa ja joku kuuntelee mua ja koittaa auttaa mua tässä tilanteessa.” (1)

Vaikeimmissa henkilöstöjohtajuuteen liittyvissä tilanteissa on pyydetty ulkopuolista apua. Ulkopuolinen apu on ollut esimerkiksi työnohjausta tai kiertävän erityislastentarhanopettajan tuki.

”mä ajattelin, että voi olla etten enää selviä yksin ja tota sillon mä pyysin ulkopuolista apua eli sillon mä pyysin kelton ja sovittiin tämmönen couching (...) tää oli vielä sellanen tavattoman taitava kelto, jolla oli paljon kokemusta (...) niin se osas antaa sellasia uusia näkövinkkeleitä ja uusia silmälaseja päähän.” (1)

5.1.2 Ajanhallintaan liittyvät haasteet ja ratkaisut

Ajanhallintaan liittyvät ongelmat koetaan isona haasteena. Ajan riittämättömyyttä korostetaan erityisesti uuden työn aloitusvaiheessa ja uudessa yksikössä aloitettaessa. Myös yksiköiden laajentumisen, töiden lisääntymisen sekä niukkuuden ja resurssipulan nähdään lisäävän ajanhallintaan liittyviä ongelmia. Lähes kaikissa ajanhallintaan liittyvissä puheissaan vastaajat tuovat esiin sen, ettei kaikkea vain kerkiä tekemään.

”Yritän järjestelmällisesti tehdä kaikki sitä mukaa ja sit se jää mikä jää ja jatkan seuraavana päivänä” (5)

”Se mitä on tarvinut on opetella on se keskeneräisyys se on ollut ihan opettelu paikka (...) pitäis vaan ottaa ja lähtee, tehtävät odottaa huomena, ettei veis kotiin ja tekis paljon kotona” (7)

Ratkaisuiksi ajanhallintaan liittyviin haasteisiin nähdään työn järjestelmällisyys, tarkka organisointi ja suunnitelmallisuus.

”Todella tarkka organisointi, et miten tän työn teen... teen pitkän tähtäimen suunnitelmaa, teen vuosi suunnitelmaa, teen vielä pitemmän tähtäimen suunnitelmaa, siinä et miten mää näitä asioita vien eteenpäin. Et jos menee vaan ihan tulipaloja sammutellessa tää työ niin sit tää on ihan kaaosta. Et mun mielestä se sellanen suunnitelmallisuus ja se töiden organisointi ni se on se ratkasu tähän (...) Ja sit tietty se et täytyy antaa itelle anteeks.” (1)

”pitää olla sillain hirveen strukturoitu itsellä se työ päässä, että mitkä oon niitä ykkös juttuja ja mitkä kakkosjuttuja” (4)

Toisaalta korostetaan ajan antamista ja armollisuutta itselle siitä, ettei ehdiä tekemään kaikkea. Keskeneräisyyttä ja ajan hallitsemattomuutta pyritään sietämään, mutta välillä tarvitaan myös nopeaa päätöksen tekoa ja asioihin tarttumista.

”Täytyy opetella, että antais itselleen aikaa ei voi kaikkee heti tehdä niinkun haluaisin.” (5)

”Pitää tulla tosi nopeesti ne ratkasut ja hirveen nopee tässä pitää olla, ja sit sietää sitä keskeneräisyyttä” (4)

Työn delegointi mainitaan yhdessä haastattelussa ratkaisuksi ajanhallintaan liittyviin haasteisiin.

”Se mitä mä oon opetellut enemmän on delegointi (...) varajohtajan ja valton kanssa yhdessä miettiminen ja päähkäileminen, ettei jätä kaikkea itelle.” (7)

5.2 Kokemuksellinen oppiminen ja kasvunpaikat

Kaikissa haastatteluissa tuotiin esille esimerkkejä erilaisista kokemuksista ja tilanteista, joista oli opittu. Johtajat korostavat työkokemuksen merkitystä ja sen tuomaa varmuutta työhön ja kokonaisuuden ymmärtämistä. Lastentarhanopettajan työkokemuksen merkitys johtajana kehittymiseen nähden koetaan hyvin vaihtelevasti. Osa johtajista pitää lastentarhanopettajan työtä erillisenä, eikä koe sillä olevan juurikaan merkitystä tämän

hetkisen johtajuuden kannalta. Osa johtajista puolestaan korostaa vahvaa lastentarhanopettajan työkokemustaan ja sen hyötyä tämän hetkisellem johtajuudelle. Vastauksissa tuodaan esille substanssiosaamisen merkitys ja sen tärkeys johtajan työn kannalta. Substanssiosaamisella tarkoitetaan varhaiskasvatuksen teoreettista ja käytännöllistä työn osaamista. Lastentarhanopettajan työkokemuksen myötä nähdään korostuvan ymmärrys työntekijöitä kohtaan, kuten seuraavissa esimerkeissä.

”Mun mielestä varhaiskasvatuksen johtaja tarvii sen substanssiosaamisen sieltä perustehtävästä, että se on niin haasteellista se työ siellä ryhmässä tänä päivänä, että se täytyy olla se arjen tuntemus.” (4)

”Ajattelen, että mulle se lastentarhanopettajakokemus on aika tärkeä. Mä tiedän miltä se tuntuu olla tuolla ryhmässä ja kohdata niitä tilanteita (...) Se lisää mun sitä kykyä keskustella ihmisten kanssa, jotka kokevat sen lihaksissaan joka päivä.” (6)

Erilaisten työkokemusten katsotaan antaneen monipuoliset eväät johtajan työhön. Vastauksissa nousee esille työkokemuksen lisäksi myös elämän kokemukset, jotka ovat opettaneet ja vaikuttaneet johtajuuteen.

”Elämä on opettanut ja tää eläminen täällä ja tää ajan seuraaminen... mä koen että missä tahansa koulutuksessa minä tahansa aikana, niin sä et voi tulla hyväks ammattilaiseks jos ei sulla tuu sitä elämän maustetta siihen, sitä kokemusta, jolla sää kypsennät sen tietos ja jalostat sen tietos.” (2)

Työkokemuksen nähdään muuttaneen tämän hetkistä johtajuutta monella tavoin. Työkokemus on lisännyt ymmärrystä, auttanut hahmottamaan kokonaisuuksia ja näkemään pidemmälle. Toisaalta työ on tuonut esille asioita, joita ei teoriassa tule esiin. Johtajan työssä toimiminen on auttanut johtajan oman roolin vahvistumisessa. Pitkä työkokemus on auttanut osaa johtajista näkemään kokonaisuuksia selvemmin ja muun muassa eri työnkuvat ovat selkiytyneet. Vastaajat kokevat, että myös henkilökunta arvostaa johtajan monipuolista työkokemusta. Toisaalta vastauksissa tulee esille myös perusarvot, joiden takia on haluttu johtajan työhön ja, jotka ovat edelleen samoja, kuin työuran alkuvaiheissa.

”Ne arvot mitkä mua kannatteli sillonkin niin ne kannattelee nytkin eli se henkilökuntaan luottaminen.” (2)

Kasvunpaikkoina nähtiin useimmiten erilaiset muutosvaiheet, kuten päiväkodin johtajan työn aloittaminen, työpaikan vaihtaminen tai uuden kasvatusyhteisön perustaminen. Useimmissa puheissa mainitaan johtajan työn aloittamisen olleen henkilökohtainen kasvunpaikka tai opettavainen tilanne. Kaksi johtajaa mainitsee, että entisten työkavereiden johtaminen oli johtajan työn alkuvaiheessa erityisen haastavaa.

”se oli huomattavasti vaikeampi olla johtaja niille työkavereille, kun että mä vaihdoin kokonaan yksikkö.” (5)

”sit ne ristiriidat mitä siä tulee ja jotain isoja ongelmia mitä siä ilmeni ja kun mun piti puuttua niihin, ja kyllä se rohkeus sieltä löyty, mutta se oli vaikeeta itelle se oli sellanen kasvun paikka (...) mä entisenä kollegana puutuin siihen se oli henkisenä paikkana hyvä ja huomaa, että kyllä musta on tähän.” (7)

5.3 Koulutus ja oppiminen

Koulutus koetaan tärkeänä osana johtajaksi kehittymistä. Kaikissa vastauksissa nousee esille koulutuksen merkitys ja tietoa halutaan lisää. Vastaajien aikaisemman koulutuksen hyödyt nähtiin eri tavoin, riippuen koulutuksen ajankohdasta ja sisällöstä. Ainoastaan yhdessä vastauksessa vanhemmasta lastentarhanopettajan koulutuksesta ei koettu olevan hyötyä johtajan työn kannalta, mutta kaikki muu koulutus ja tutkinnot nähdään hyödylliseksi tämän hetkistä johtajuutta ajatellen.

Vastauksista nousee esille omaehtoinen koulutus ja sen merkitys. Erilaisia omaehtoisen oppimisen muotoina mainitaan muun muassa varhaiskasvatuksen tutkimuksen seuraaminen, johtajuuspäivät ja -foorumit sekä ammattikirjallisuuden lukeminen. Myös yhteiskunnan muutosten seuraaminen ja ajassa mukana pysyminen nähdään merkittävinä itseoppimisen muotoina.

”Tutkimukset kiinnostaa, tuli nimenomaan kiinnostus seurata sitä, että mitä tapahtuu varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja mitä tapahtuu ylipäättänsä yhteiskunnassa, koska yhteiskunta muuttuu koko aika sen myötä muuttuu lapsi, muuttuu lapsinäkemys, muuttuu oppimisnäkemys ja se tuo siihen niin paljon uutta, että me ei voida ajatella sillä tavalla kun me on joskus opittu meidän koulutuksissa”. (3)

Koulutuksen nähdään tukevan monella tavoin johtajuutta. Koulutuksesta on saatu myös käytännöllisiä menetelmiä, joiden avulla voidaan toteuttaa nykyistä johtajuutta. Koulutuksen nähdään antavan varmuutta ja selkiyttävän asioita. Koulutuksen koetaan auttavan myös varhaiskasvatuksen kokonaisuuden ymmärtämisessä.

”Maisterikoulutus oli kyllä tosi hyvä. Sielä oli tosi paljon johtajuuteen liittyviä aiheita ja mää valittin sitten niitä (...) näkee kokonaisuuksia ja ymmärtää niitten strategioiden ja visioiden merkityksen ja miten niitä viedä eteenpäin, että tarvii olla pitkän tähtäimen suunnitelmia, että loogisuus ja jatkumo etenee.” (4)

Kokonaisuuksien ymmärtämisen lisäksi koulutuksella nähdään olevan merkitystä oman oppimisen ja ajattelurakenteiden kehittymisen kannalta.

”jos nyt ylipäättään kokonaisuutena sitä opiskelua ajattelee, niin sieltä on vaikee irrottaa mitään, mutta se muuttaa sitä omaa tapaa tarkastella asioita kokonaisuuksina, menee siitä tilanteesta pohtimaan sitä ilmiötä (...) että semmosia ajattelurakenteita se kehittää.” (6)

5.4 Työn tukimuodot

Kaikki tutkimuksen johtajat korostavat kollegoiden tai oman johtajatiimensä kollegoiden eli vertaistuen olevan tärkeä tuki johtajan työssä. Tulos on yhtenevä Liukkosen (2012) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan päiväkodin johtajat pitävät vertaisryhmien toimintaa todella tärkeänä johtajana kehittymisensä kannalta. Varhaiskasvatuksen työyhteisössä tapahtuva ammatillisuuden kehittyminen voidaankin nähdä vuorovaikutusprosessina, jossa ammattilaiset oppivat toisiltaan, ja usein kollega saattaa olla paras tuki oman kehityksen haastamiseksi ja tueksi (Kupila 2012, 303).

Taulukossa 3 esitetään kaikkien johtajien mainitsevat työn erilaiset tukimuodot. Kaikki vastaajat mainitsevat joko oman johtajatiiminsä, kollegan tai molempien olevan tärkeä tuki työssä. Lähes kaikki mainitsevat myös oman esimiehen olennaisena tukena työlleen. Mentorointiapua oli saanut virallisesti 2 johtajaa, mutta lisäksi 3 johtajaa mainitsee saaneensa epävirallista tai nimettyä kollegatukea uran alkuvaiheessa. Lisäksi koko työyhteisö, työntekijät, varajohtaja ja kiertävä erityislastentarhanopettaja (kelto) sekä perheet mainittiin tukihenkilöiksi. Yksi vastaajista näki myös koulutuksen tärkeänä tukena työlleen. Tällä hetkellä lisätukea työlleen kaipasi vain yksi johtaja, mutta toisaalta mainitaan, että työn resursseja kaivataan lisää.

TAULUKKO 3. Johtajien kokemat työn tukimuodot (n = 7)

Johtajatiimi	6
Kollega	5
Oma esimies	5
Varajohtaja	3
Työyhteisö	3
Mentorointi apu	2
Kelto	2
Perheet	1
Koulutus	1

Oma esimies nähdään tärkeänä tukena työlle. Toisaalta mainitaan että esimies on kiireinen ja, että myös hänellä on lisääntynyt johdettavien määrä. Resurssien pieneneminen ja yksiköiden laajeneminen nähdään myös ongelmaksi. Ylemmän hallinnon tuki koetaan vähäisenä ja sen nähdään etääntyneen yhä kauemmaksi. Sama tulos näkyy Halttusen (2009, 117) väitöstutkimuksessa, jossa päiväkodin johtajat toivovat päiväkodin johtajien ja päivähoidon hallinnon välille tiivistä vuorovaikutusta ja molemminpuolista tukea kehittämistyössä. Seuraavassa esimerkissä yksi johtaja näkee ristiriidan asetettujen tavoitteiden ja tuen puutteen välillä.

”meille ei anneta pelimerkkejä, millä me toteutetaan heidän näitä visioitaan (...) ja tota sit yleensäkin se hallinnon tuki ni on tosi vähäistä (...) elikä se johtajuuden tuki on tosi vähästä.” (4)

5.5 Johtajana kehittymisen orientaatio

Seuraavaksi esitellään tarkemmin johtajana kehittymisen henkilökohtaista orientaatiota. Johtajat kokivat kehittyneensä lähinnä kokemusten ja erilaisten vaikeiden tai uusien tilanteiden myötä. Myös virheistä on opittu ja sitä kautta kehitytty johtajana. Pidempään johtajan työssä olleet kuvailevat enemmän kokemuksiinsa liittyviä kasvun paikkoja, jotka ovat vaikuttaneet heidän tämän hetkiseen johtajuuteen. Vähemmän aikaa johtajan työssä olleet puolestaan kuvailevat enemmän tämän hetkistä työyhteisöään ja siinä esiintyviä ongelmia. Johtajana kehittymistä kuvataan tarkemmin neljän eri orientaation kautta, jotka tulivat esille aineistosta. Ensimmäisenä kuvataan johtajaksi hakeutumisen syitä. Toisena esitetään johtajien näkemyksiä itsestään johtajina ja millaisia johtajia he haluaisivat olla. Kolmas kappale käsittelee johtajien henkilökohtaisia kehittämistarpeita ja niiden tunnistamista. Viimeisessä kappaleessa kuvataan johtajien reflektiivista oppimista.

5.5.1 Johtajaksi hakeutuminen

Haastattelussa kysyttiin johtajilta, miksi he olivat alun perin hakeutuneet päiväkodin johtajan työtehtäviin. Tarkoituksena oli selvittää mahdollista motivaatiota ja kiinnostusta johtajan työhön. Johtajaksi on hakeuduttu useista eri syistä ja jokainen vastaaja mainitsi vähintään yhden tai useamman syyn, miksi oli hakeutunut johtajaksi. Alla olevassa taulukossa (taulukko 4) näkyy mainittuja johtajaksi hakeutumisen syitä. Yleisimmin johtajan työ nähtiin kiinnostavana ja sen kautta haluttiin haasteita tai suuntautua eteenpäin uralla. Toisaalta johtajaksi oli myös päädytty sattumalta ja yksi vastaajista mainitsee jopa joutuneensa johtajaksi. Johtajaksi hakeutumisen eri syistä huolimatta, kaikki vastaajat sanovat olevan ainakin tällä hetkellä kiinnostuneita johtajan työstä. Yksi vastaajista sanoo hakeutuneensa johtajaksi, sillä koki ettei voinut vaikuttaa tarpeeksi lastentarhanopettajan työssä ja ajatteli, että johtajan työssä voisi paremmin vaikuttaa ja kehittää perustehtävää. Toisaalta toinen vastaaja kertoo pitävänsä johtajuutta keinona saavuttaa pedagogiset tavoitteet.

TAULUKKO 4. Päiväkodin johtajaksi hakeutumisen syitä (n = 7)

Kiinnostus	3
Sattumaa	3
Halusi haasteita	2
Keino vaikuttaa työhön ja pedagogiikkaan	2
Päätyi / joutui	2

Tulokset ovat samansuuntaiset Pennasen (2006, 107–108) tutkimuksen kanssa, jossa tutkittavista peruskoulun johtajista noin puolet oli hakeutunut oman kiinnostuksen takia johtotehtävään, mutta puolet ei ollut hakeutunut johtotehtävään vaan sanovat, että ovat esimerkiksi joutuneet, ajautuneet tai tehtävä oli annettu heille.

5.5.2 Johtajien näkemyksiä itsestään johtajana

Johtajat kuvailevat itseään hyvin monin eri tavoin ja useilla eri adjektiiveilla. Osa johtajista puhuu myös filosofisesti pohtien omaa johtajuuttaan. Johtajat kuvailevat itseään muun muassa termein helposti lähestyttävä, kuunteleva, pedagoginen, tasapuolinen, jämäkkä ja vaativa. Yleisimmin kuvataan itseä helposti lähestyttävänä johtajana. Se nähdään samalla myös tavoitteena, että oltaisiin mahdollisimman helposti lähestyttäviä johtajia. Tulos vastaa myös Vesterisen (2006, 146) tutkimusta, jossa helposti lähestyttävä johtaja koettiin hyvin toimivan johtamisen kulmakivenä. Lisäksi johtajan tulee arvostaa alaisiaan ja luottaa heihin. Tämä tulee esiin kahdella johtajalla, jotka haluavat antaa vastuuta työntekijöille ja luottaa heihin. Osa johtajista koki kuuntelemisen taidon sekä hyvänä, että kehitettävänä asiana. Puheissa haluttiin olla kuuntelevia johtajia, mutta toisaalta myös mainittiin, että liika kuunteleminen voi olla puolestaan ongelma, jos ei saa tehtyä päätöksiä. Seuraavassa esimerkissä yksi johtajista kertoo, kuinka oli oppinut tekemään nopeampia päätöksiä.

”Oon opetellut myöskin sitä, että teen nopeammin päätökset, kun jossain alkuvaiheessa olin vielä enemmän semmonen kuunteleva johtaja ja kuuntelin ja otin huomioon kaikkien mielipiteet ja sit joissain kehityskeskusteluissa tuli esille, että toivottiin että teen nopeampia ratkaisuja, että olen opetellut sitä.” (1)

Kysyttäessä millainen johtaja puolestaan halutaan olla, tulee vastauksissa esiin yleisimmin pedagoginen johtaja ja työntekijöiden tuki. Vastauksissa korostuu henkilökunnan osaamisen johtaminen, kuuleminen ja päätöksentekoon osallistaminen. Myös Rodd (2006, 25–26) näkee, että varhaiskasvatuksen johtajan tulisi tukea työntekijöitään ja antaa rakentavaa palautetta työstä. Lisäksi johtajan tulisi määritellä organisaation yhteiset päämäärät ja tavoitteet sekä työntekijöiden roolit ja vastuualueet. Yksi johtajista kuvailee henkilökohtaisia tavoitteitaan pedagogiseen johtajuuteen liittyen seuraavalla tapaa.

”Tavoitteena on että henkilökunta vahvasti kokis, että ne saa pedagogista tukea, että mulla on siihen aikaa, mahdollisuutta ja osaamista (...) Ihmisten kuuleminen, että se päätöksenteko täällä olisi mahdollisimman läpinäkyvää ja osallistavaa, että siinä kaikkien ääni pääsis kuuluviin.” (6)

5.5.3 Kehittymistarpeiden tunnistaminen

Omaa johtajana kehittymistä pohditaan monella tavoin. Kaikissa puheissa tulee esille kokemuksista oppimisen esimerkit, joita käsiteltiin tarkemmin aikaisemmassa kappaleessa 5.3 Kokemuksellinen oppiminen ja kasvunpaikat. Myös koulutuksen nähtiin tukevat kehitystä, kuten kappaleessa 5.4 Koulutus ja oppiminen tulee esiin. Kehittämistarpeet vaihtelivat jokaisella johtajalla eri tavoin ja niistä puhuttiin vaihtelevasti. Osa mainitsi itsellään olevan tiettyjä kehittämistarpeita, kuten henkilöstöjohtaminen ja pedagoginen johtaminen. Lisäksi mainittiin muun muassa työhyvinvoinnin johtaminen ja perhepäivähoitajien tukena oleminen. Osa johtajista ei kokenut itsellään olevan mitään tiettyä kehitettävää tai halusi tällä hetkellä keskittyä uuteen työyksikköönsä ja siihen tutustumiseen. Kaikki vastaajat näkivät kuitenkin itsessään erilaisia kehittämistarpeita ja halusivat kehittyä työssään. Johtajat pohtivat erilaisia ratkaisuja, miten he voisivat kehittää omaa osaamistaan, ja miten he ovat pyrkineet vastaamaan kehitettäviin asioihin käytännössä. Seuraavassa esimerkissä yksi johtaja pohtii, kuinka oli analysoinut tilannetta etukäteen ja muuttanut omaa toimintatapaansa.

”itelle etukäteen analysoi sitä, että mitä tässä täytyy tehdä ja miten tässä tullaan toimiin ja tota sitten taas sovittiin uus palaveri ja katottiin onko nää toteutunut (...) itelle tavallaan pilkkoo sitä sillä tavalla, että se ei riitä että mä oon tässä saatavilla ja puhun niitten kanssa erikseen, vaan että nyt istutaan yhteisen pöydän ääreen ja jutellaan ja luodaan ne tavoitteet.” (7)

Myös työn tarkka suunnitelmallisuus nähdään keinoksi johtajan työssä kehittymiseen, jolloin voidaan hahmottaa paremmin kokonaisuutta. Toisaalta mainitaan, ettei menetelmiä ole koskaan riittävästi.

”Ei niitä koskaan ole riittävästi niitä menetelmiä, joilla sitä ihmistä lähestyy tai sitä osaamista, jos tuntuu että se hänen ajattelunsa näyttäytyy kovin erilaisena.” (6)

Vuorovaikutustaidot korostuivat jokaisen johtajan puheessa. Johtajan omia vuorovaikutustaitoja korostettiin, mutta lisäksi työntekijöiltä toivottiin uskallusta puhua asioista riittävän ajoissa. Palautteesta on myös koettu olevan hyötyä johtajana kehittymisen kannalta. Palautetta on saatu niin työntekijöiltä, esimieheltä, kollegoilta kuin asiakkailtakin. Palautetta on saatu esimerkiksi kehityskeskustelujen kautta, mutta eniten arvostetaan heti tilanteissa tulevaa palautetta. Seuraavassa esimerkissä yksi johtaja pohtii, miten on ottanut vastaan kriittistä palautetta työstään ja pyrkinyt korjaamaan toimintaansa.

”tietenkin jos kritiikkiä tulee niin varmaan käy läpi normaalit puolustusmekanismit, miettii päivän pari ja koittaa vähän ymmärtää mitä taustalla oli (...) jotain palautteita mitä on tullut vuosien varrella, että on sit mennyt itseensä ja yrittänyt korjata itseensä ja toimintaansa.” (1)

5.5.4 Reflektiivinen oppiminen

Yksilön tulee reflektoida omaa toimintaansa, jotta kehittyminen on mahdollista. Reflektiivinen toiminta sisältää arjen työn käytäntöjen kriittistä analyysia. Jos reflektio kohdistuu psykologisiin olettamuksiin, minäkäsitykseen ja henkilökohtaisiin valmiuksiin se tukee itseymmärrystä ja identiteetin vahvistumista. Reflektiolla on aina myös sosiaalinen

ulottuvuus. (Karila & Kupila 2010, 14.) Oman toiminnan kriittinen pohtiminen saattaa olla vaikeaa. Tutkimuksen johtajat pohtivat omaa johtajuuttaan hyvin vaihtelevasti. Osa johtajista pohti aikaisempaa ja tämän hetkistä johtajuuttaan hyvin reflektiivisesti. Omista pedagogisista ja filosofisista ajatuksista halutaan pitää kiinni, mutta toisaalta nähdään, että palautteesta tulisi voida myös oppia. Yksi johtajista kokee peiliin katsomisen vaikeaksi asiaksi, mutta näkee toisaalta palautteen vastaanottamisen kaksitahoisena ilmiönä.

”Se on tietysti vaikee asia se peiliin katsominen, että siinä on vähän jäävi sanomaan, mutta se on jännä alkuvaiheessa sain palautetta että en ratkaise asioita, mutta se on mun toimintafilosofia (...) jotenkin se pitää olla se mitä haluaa itsellä kirkkaana... ja sen valossa tarkastelee sitä palautetta.” (6)

Johtajat pohtivat vastauksissaan monipuolisesti erilaisia arjen tilanteita ja omaa käyttäytymistään niissä. Yksi johtajista pohtii miten oppia kuuntelemaan ja kohtaamaan erilaisia ihmisiä – viisaus ei olekaan minun päässäni.

”Siis tavallaan niinku sellaset on kauheen tärkeitä asioita mun mielestä johtajaksi kasvamisessa, että huomaa että miten mää toimin eri ihmisten kanssa ja miks?” (3)

Yksi johtaja pohtii ja reflektoi hyvin kriittisesti omaa osaamistaan henkilöstöjohtajana. Hän kuvaa osaamistaan verraten aikaisempiin kokemuksiinsa, joista oli oppinut ja kokee näiden kokemusten myötä, ettei voi olla liian varma omasta osaamisestaan.

”Mä nään itteni henkilöstöjohtajana sellasena seiskana, mä en antais itselleni siitä edes sen parempaa numeroa, koska henkilöstöjohtaminen on aina sellanen kahden kauppa, mä yritän olla tasapuolinen mä yritän tukee jokaista työntekijää niinku se itse parhaaksi näkis, käyn kehityskeskutelut yms., mutta se on niin, että kun on niin iso joukko johdettavana, niin mä en voi olla varma pystynkö mä oikeesti tukeen jokaista.” (2)

Erilaisten yhteiskunnan muutosten myötä koetaan, että myös johtajan tulee muuttaa omaa toimintaansa ja oppia uusia asioita.

”Tää työ kokoajan laajenee tää päiväkodin johtajuus tulee semmoseks asiaks jossa sä et voi enää hallita tätä vanhoilla keinoilla, pitää oppia uusia tapoja, ja mun mielestä tietokone nyt on kaikkein helpoin tapa ottaa käyttöön ja hyödyntää niitä ohjelmia, jotka helpottaa tätä.” (2)

Myös työpaikan vaihtamisen myötä on jouduttu pohtimaan omaa työtötta reflektiivisesti.

”Kun on vaihtanut usein niin kyllä siinä joutuu refleктоimaan ja pohtimaan sitä omaa työtään, miten tässä yksikössä toimii, kun kaikissa päiväkodeissa on se oma toimintakulttuuri” (4)

Seuraavassa esimerkissä haastateltava pohtii omaa johtajana kehittymistään kriittisesti, eikä koe olevansa valmis johtaja.

”Kyllä mä olen aina sanonut, että mä en koe olevani valmis, että joka päivä ja joka viikko tapahtuu kehitystä ja aina tulee uusia asioita, joita mä en tiedä niin kaikista mä otan opiksi. Mä oon sanonut että mulle voi sanoo, mutta totta kai haluan kuulla myös positiivista. Mutta jos on joku kehittymisen paikka niin totta kai, oon sen luontonen että haluan muuttaa toimintatapaa ja yleensä kehittyä siinä asiassa.” (5)

Johtajana kehitymisessä on kyse johtajan henkilökohtaisista valinnoista, asenteesta ja toiminnasta. Kyse on siitä, miten johtaja käyttää omat mahdollisuutensa kehittyä johtajana erilaisissa tilanteissa. Vahvistaako ja syventääkö johtaja entisestään jo osaamaansa, vai meneekö hän kohti uusia haasteita. (Sutinen 2012, 163.) Johtajien vastauksissa näkyi jo aikaisemmin opitun asian korostaminen, mutta myös halu oppia uusia asioita. Tulevaisuuden johtajuusnäkömät olivat kovin vaihtelevia. Osa vastaajista on jäämässä pian eläkkeelle, mutta silti halutaan vielä kehittyä työssä, kuten seuraavassa esimerkissä käy ilmi. Kaikki johtajat haluavat jatkaa johtajan työssään. Uudessa yksikössä aloittaneet johtajat kokevat tarvetta pysyä samassa yksikössä, oppia yksikön toimintatavat ja siten nähdä pidemmällä aikavälillä työnsä tuloksia.

"iän myötä aletaan vastustaan kaikkee ja ulkopuolinen maailma alkaa oleen uhkana, toivon että sellanen ei, vaikka kriittinen mä oon näiden rakenteellisten asioiden suhteen, mutta toivottavasti mun huoleni johtuu siitä, että sillon ei tää kasvatusydintehtävä toteudu, eikä siitä että mä itse pelkäisin, että tulee joku uus tietokoneohjelma...että ei nyt ihan jäähdyttelemään rupeis tässä vielä." (6)

"ne haasteet ja ne kehitettävät puolet mitä on nyt, että niitten kanssa olis tehnyt töitä ja työstänyt niitä ja päässyt eteenpäin (...) ne on varmaan ikuinen kehitettävä mulla, ne ei pelkästään liity edes pelkästään työhön, vaan niin kun muhun työn ulkopuolellakin, mut rohkeasti vaan kehittäen niitä puolia." (7)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1 Tutkimuksen arviointia

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata päiväkodin johtajien henkilökohtaisia kokemuksia johtajana kehitymisestä ja kasvamisesta. Tutkimuksella pyrittiin vastaamaan kysymyksiin, miten johtajat kokevat kehittyneensä johtajana, sekä miten johtajien kehittyminen näkyy heidän omassa orientaatioissaan kehittyä johtajana. Johtajana kehittymisen ilmiötä kuvataan tässä tutkimuksessa neljän teema-alueen avulla, jotka muodostettiin sekä teoriaohjaavasti että aineistosta esiin tulleiden vastausten pohjalta. Johtajana kehittymisen teema-alueet ovat: työn haasteiden ratkaiseminen, kokemuksellinen oppiminen ja kasvunpaikat, koulutus, uuden tiedon oppiminen ja työn tukimuodot sekä johtajana kehittymisen orientaatio. Työn haasteiden ratkaisemisessa korostuu henkilöstöjohtamiseen ja ajanhallintaan liittyvät haasteet ja niiden ratkaisut. Johtajana kehittymisen orientaatio puolestaan sisältää johtajaksi hakeutumisen syyt, johtajien näkemykset itsestään johtajana, omien kehittymistarpeiden tunnistamisen ja reflektiivisen oppimisen.

Tutkimuskysymykseen miten johtajat kokevat kehittyneensä johtajana, voidaan tulosten perusteella sanoa, että johtajana kehitymisessä painottuu kokemuksellinen oppiminen ja erilaisista vaikeista tilanteista oppiminen. Henkilökohtaisina kasvunpaikkoina koetaan erilaiset muutosvaiheet, joita olivat päiväkodin johtajan työn aloittaminen, työpaikan vaihtaminen ja uuden kasvatusyhteisön perustaminen. Tulos on yhtenevä laajempien kansainvälisten tutkimusten kanssa, joiden mukaan yli puolet johtajista sanoo, että kaikkein eniten heitä ovat uransa varrella opettaneet erilaiset vaikeat tilanteet ja toimeksiannot (Juuti 2011, 161).

Toiseen tutkimuskysymykseen, miten johtajien kehittyminen näkyy heidän omassa orientaatioissaan kehittyä johtajana voidaan sanoa, että johtajien puheessa näkyi reflektiivinen oppiminen ja omien kehittymistarpeiden tunnistaminen. Kehittymistarpeisiin pyritään vastaamaan muun muassa koulutuksen, työn tarkan suunnittelun sekä työyhteisöltä saadun palautteen avulla. Lisäksi johtajien puheessa korostuivat

kokemuksellinen oppiminen sekä koulutuksen merkityksen korostaminen tärkeänä osana johtajana kehittymistä.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat käsitystä, jonka mukaan johtajan tulisi hallita varhaiskasvatuksen substanssiosaaminen ja pedagoginen osaaminen perusjohtamistyön lisäksi. Myös Akselinin (2013, 155) tuoreesta väitöstutkimuksesta käy ilmi, että suurin osa varhaiskasvatuksen johtajista kokee oman alan tuntemuksen merkittävänä johtajan ominaisuutena tai osaamisalueena. Substanssiosaamisen tärkeyttä perusteltiin sillä, että on hyvä tietää, miten omat päätökset tai linjaukset vaikuttavat lapseen, perheeseen ja henkilöstöön.

Päiväkodin johtajista yleensä noin 75 % on lastentarhanopettajia, sosiaalikasvattajia on noin 8 % ja kasvatustieteen kandidaatteja tai maistereita noin 8 % (LTOL 2004, 4). Tähän tutkimukseen osallistuneet johtajat ovat keskimääräistä koulutetumpia, sillä heistä neljällä on kasvatustieteen maisterin tutkinto ja lisäksi muuta johtajuuskoulutusta. Tutkittavat valikoituivat niin, että he olisivat mahdollisimman kiinnostuneita tutkimusaiheesta. Koulutustausta ei siis ollut määräävä tekijä tutkimukseen osallistumisen kannalta, vaan tarkoituksena oli saada mahdollisimman motivoituneita vastaajia ja siten mahdollisimman monipuolisia vastauksia. Päiväkodin johtajilta ei vielä edellytetä ylempää korkeakoulututkintoa, vaikka tutkinnon suorittaneita olisi tarjolla. Johtajuuskoulutusta saaneita varhaiskasvatuksen maistereita on vielä melko vähän. Osin myös tämän vuoksi päiväkodin johtajat ovatkin suurimmaksi osaksi lastentarhanopettajia, joilla ei ole erillistä johtajuuskoulutusta tai ylempää korkeakoulututkintoa.

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet päiväkodin johtajat halusivat kouluttautua lisää ja kehittyä työn eri osa-alueilla. Suurin osa johtajista kuitenkin koki saavansa tällä hetkellä riittävästi tukea työlleen. Kun taas Aubreyn (2011, 84–89) tutkimuksesta käy ilmi, että varhaiskasvatuksen johtajat eivät yleensä saa riittävästi tukea työssään ja he kaipasivat enemmän kokeneiden ammattilaisten mentorointia ja ohjausta. Myös Jokirannan (2001, 56) tutkimukseen osallistuneet päiväkodin johtajat halusivat enemmän monipuolista ja jatkuvaa koulutusta ja lisäksi he kokivat tarvitsevansa enemmän vertaistukea. Vertaistueella he tarkoittivat kollegoita joiden kanssa voisivat jutella omaan johtajuuteen liittyvistä asioista, vaihtaa kokemuksia ja saada neuvoja. Kyseiset tutkimukset eroavat tässä tutkimuksessa esiin tulleen tuloksen kanssa tuen tarpeesta, sillä vain yksi johtajista

mainitsee haluavansa lisätukea työssään. Johtajan työn alkuvaiheessa koettiin, että tarvittiin enemmän tukea, mutta tällä hetkellä lisätukea ei tarvita. Kaikki johtajat kokevat saavansa vertaistukea kollegoiltaan, joko johtajatiimien tapaamisissa tai muuten. Tulokseen saattaa vaikuttaa se, että tutkimukseen osallistuneista johtajista suurin osa on pitkään työssä olleita ja lisäksi he ovat hyvin kouluttautuneita. Mahdollisesti tämän vuoksi he ovat varmoja itsestään johtajina, eivätkä tarvitse enää lisätukea työlleen.

Työn tukimuodoissa korostuu kollegoiden ja muiden johtajien tuki. Toisaalta myös oman esimiehen tuki koetaan tärkeänä tukena työlle. Ylemmän hallinnon tuki koetaan puolestaan vähäisenä ja sen nähdään etääntyneen yhä kauemmaksi. Tulos on yhtenevä Halttusen (2009, 117) väitöstutkimuksen tulosten kanssa, jonka mukaan päiväkodin johtajat toivovat päiväkodin johtajien ja päivähoidon hallinnon välille tiivistä vuorovaikutusta ja molemminpuolista tukea kehittämistyössä. Lisäksi kaivattiin tueksi toisia päiväkodin johtajia ja kunnan muuta päivähoidon hallintoa. Myös Sutisen (2012, 175) tutkimus osoittaa, että johtajana kehittymisen tukemiseen tarvitaan entistä kokonaisvaltaisempaa ja rohkeampaa kehittymisen sitomista johtajan nykyiseen toimintaympäristöön.

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden johtajien puheessa nousi esiin aiheet johtajana kehittymisen keinoista koulutuksen ja työkokemuksen avulla. Lisäksi johtajat korostavat hyviä vuorovaikutustaitoja, vaikeista tilanteista oppimista ja jatkuvaa itsensä kehittämistä. Tulos on yhtenevä Saksan (2006, 54) tutkimuksen kanssa, jossa johtajana kehittyemisessä tärkeimmiksi keinoiksi nousivat itsearviointi, palautteen saaminen henkilökunnalta, koulutus ja työkokemuksen.

Honka (1997) tuo esiin kysymyksen johtajien peräti liiallisesta itsensä kehittämisestä. Hänen mukaan oppilaitosten johtajat haluavat kehittyä jopa liikaa. Tätä on perusteltu sillä, että samat johtajat kiertävät seminaareista ja koulutusohjelmista toiseen. Esiin nousee kysymys: hoitavatko johtajat lainkaan laitostaan? (Honka 1997, 289–290.) Arkipäivän johtamistyö ja perustehtävän hoitaminen on varmasti tärkein osa myös varhaiskasvatuksen johtajuutta. Toisaalta voidaan kysyä onko itsensä kehittäminen kuitenkaan vastakkaisessa asemassa johtajan työn kannalta? Miten voidaan johtaa hyvin, jos ei työssä pyritä kehittymään ja oppimaan? Tässä tutkimuksessa nousi esille ajanhallintaan liittyvät haasteet. Ajanhallinta koettiin haasteena päiväkodin johtajan

käytännön työn kannalta, mutta johtajana kehittymistä, kouluttautumista ja oppimista pidettiin kuitenkin olennaisena ja tärkeänä. Näin ollen johtajana kehittymisen ja perustehtävän hoitamisen ei nähty olevan toisiaan poissulkevia asioita. Johtajana kehittyminen nähtiin ennemminkin käytännön johtamistyötä tukevana ja siten merkittävänä johtajuuden osa-alueena.

Tutkittavien päiväkodin johtajien puheessa johtajana kehittyminen nähtiin olennaisena osana päiväkodin johtamistyötä. Vastauksissa ei painotettu johtajan synnynnäisiä ominaisuuksia eikä tietyillä luonteenpiirteillä nähty olevan merkitystä ylitse muiden. Kun taas Saksan (2006, 50) tutkimuksen mukaan päiväkodin työntekijäryhmät pitivät johtajuutta synnynnäisenä ominaisuutena. Päivähoidon ylemmät esimiehet puolestaan katsoivat johtajan persoonalla olevan merkitystä, mutta eivät korostaneet tietynlaisia ominaisuuksia. Kyseinen tutkimusotanta oli pieni, mutta tulokset osoittavat hyvin sen, miten johtajuus saatetaan edelleen nähdä synnynnäisenä ominaisuutena. Myös esimerkiksi Järvinen (2002, 139) korostaa, että liian usein johtaminen mielletään ikään kuin synnynnäiseksi ominaisuudeksi ja monet toimivat johtajina ilman minkäänlaista johtamiskoulutusta. Tällaiset johtajat ja organisaatiot voivat itse vähätellä opiskelua ja kehittymisen tarvetta.

Varhaiskasvatuksen johtajuus on ajankohtainen tutkimuksen ja keskustelun aihe. Yleisesti johtajuutta lähes kaikilla aloilla kritisoidaan kovasti ja jokaisella on omakohtaisia kokemuksia ja ajatuksia erilaisista johtajista. Johtamista voisi verrata kasvattamiseen, sillä meillä kaikilla on molemmista henkilökohtaista kokemusta ja niihin molempiin liittyy arvoja, asenteita ja mielipiteitä. Olemme kaikki olleet johdettavia, mutta emme kuitenkaan ole välttämättä itse toimineet johtajina. Päiväkodin johtajuutta tulisi tukea monin eri tavoin ja työn puitteissa olisi tällä hetkellä paljon parannettavaa. Päivähoitoyksiköiden jatkuvasti laajentuessa tulisi ottaa huomioon lisäksi työn resurssit. Voidaanko varhaiskasvatusta toteuttaa laadukkaasti jos johtajan työn määrää lisätään ja samaan aikaan resursseja vähennetään? Myös varhaiskasvatuksen johtajuuskoulutusta tulisi vielä kehittää monin tavoin. Ennen kaikkea johtajuus tulisi kuitenkin nähdä asiantuntijatyönä, jossa voi ja tulisi kehittyä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tiedon luotettavuudessa on kyse tulkintojen validiteetista. Aineiston kohdalla validiteetti merkitsee aitoutta eli sitä, että tutkittavat puhuvat samasta asiasta, kuin tutkija oletti. Tutkimus täyttää aitouden kriteerit, mikäli aineiston hankinnassa vallitsee luottamus ja yhteisymmärrys. Toisaalta aineiston on oltava myös relevanttia teoreettisten käsitteiden suhteen. Relevanssi toteutuu, mikäli tutkija pitää teoreettiset lähtökohtansa johdonmukaisesti mielessä. Johtopäätökset ovat valideja silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittavat tarkoittivat eli tutkija ei ole ylitulkinnut ilmaisuja. (Syrjälä ym. 1996, 129–130.) Validiteetin arvioiminen laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa kerätyn aineiston ja niissä tehtävien tulkintojen pätevyyden arviointia (Ruusuvuori ym. 2010, 27).

Tässä tutkimuksessa validiteetin arvioinnin kannalta merkittävään rooliin nousee tutkijan henkilökohtaiset tulkinnot. Aineiston analyysissä ja tulosten esittelyssä pyrittiin tuomaan tutkittavien henkilöiden mielipiteet ja lauseet esille mahdollisimman sanatarkasti niin, että asiasisällöt pysyisivät samoina. Tosin tutkijan henkilökohtaiset valinnat vaikuttavat aina siihen, mitä hän aineistosta nostaa esille ja haluaa korostaa. Tutkimuksen validiteettia parantaa se, että aineistonkeruuvaiheessa tutkija ja tutkittavat pystyivät käyttämään täysin samoja käsitteitä. Toisin sanoen tutkimuksella ei pyritty selventämään uutta tai vaikeasti ymmärrettävää ilmiötä, johon liittyisi tutkittaville tuntemattomia käsitteitä. Tutkimuksen relevanssi puolestaan pyrittiin varmistamaan niin, että teoria kulki koko tutkimusprosessin ajan mukana. Tutkimuksessa käytettiin analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa analyysia, jotta voitaisiin perustella aineistosta nostetut asiat myös teoreettisesti. Näin ollen teorian osuus on ollut merkittävässä roolissa koko tutkimuksen teon ajan.

Tulkinnan luotettavuuden lisäksi laadullisessa tutkimuksessa korostuu analyysin systemaattisuus. Systemaattisessa analyysissä avataan kaikki tutkimuksen aikana tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. Luotettavuuden lisäämiseksi lukijalle avataan aineistoa ja kuvataan ne aineiston osat, joille päähavainnot rakentuvat. Analyysin vahvuuksien esittelyn ohella on tärkeä käsitellä myös mahdolliset rajoitukset. (Ruusuvuori ym. 2010, 27.)

Tutkimuksessa on pyritty avaamaan ja perustelemaan kaikki tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat. Osa valinnoista on pystytty perustelemaan myös teoreettisesti, mutta osa on aina tutkijan omia subjektiivisia valintoja. Lisäksi kaikki tutkimusprosessin vaiheet on pyritty perustelemaan ja esittämään lukijalle mahdollisimman avoimesti.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida tarkistaa toistamalla tutkimus. Tämä johtuu siitä, että tutkija on itse tutkimusmittarina teoreettisen perehtyneisyyden ja tutkimuksen intersubjektiivisuuden perusteella eli sillä, kuinka haastattelussa toteutuu tutkijan ja tutkittavan välinen luottamus ja vuorovaikutus. (Syrjälä ym. 1996, 130.) Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kuitenkin puhua tulosten näkyvyydestä ja yleistettävyydestä. Tällöin ei viitata yleistettävyyteen niin, että väitettäisiin ilmiön pitävän paikkaansa myös laajemmassa mittakaavassa, vaan kyse on ennemminkin mahdollisen logiikasta. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan myös sisäisestä yleistettävyydestä, jonka mukaan aineistosta tehtyjen päätelmien yleistettävyyttä koetellaan kyseisen tutkimuksen koko aineistoon. (Ruusuvuori ym. 2010, 27–28.)

Tällä tutkimuksella ei pyritä tekemään yleistyksiä, eikä tutkimusta voida toistaa täysin samanlaisena. Lisäksi tuloksiin vaikuttavat monet tutkijan henkilökohtaiset valinnat tutkimuskysymyksiin ja aineiston analyysiin liittyen. Myös haastattelut ovat aina vuorovaikutustilanteita, joissa vaikuttaa tutkijan oma rooli, henkilökohtaiset tulkinnat ja vuorovaikutus. Tässä tutkimuksessa käytettävä teoriaohjaava analyysi perustuu pääosin abduktiiviseen päättelyyn, jossa teoria ohjaa valintoja. Tavoitteena on kuitenkin ollut, että ajatteluprosessissa vaihtelevat sekä teoreettiset mallit että aineistolähtöisyys, jotta tutkittavien oma ääni ja vastausten variaatio saataisiin nostettua mahdollisimman hyvin esiin.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja aineistosta on tarkoitus löytää rakenteellisia eroja. Fenomenografisen tutkimuksen analyysissa ei keskitytä yksittäisiin vastauksiin, vaan niistä pyritään muodostamaan kokonaisuus. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografisessa tutkimuksessa on olennaista se, miten koetaan jokin asia ja kuinka nämä tavat kokea ilmiö vaihtelevat (Marton & Booth 1997, 111). Tässä tutkimuksessa tutkittiin erilaisia kokemuksia päiväkodin johtajana kehittymisestä. Tarkoituksena oli kuvata näitä kokemuksia sekä niiden keskinäisiä eroavaisuuksia. Lisäksi vastausten pohjalta

muodostettiin pääteema-alueet, joiden tarkoituksena oli koota yhteen tutkimuksessa esille nousseet keskeisimmät tulokset.

Tutkijan tulisi tiedostaa omat tietonsa ja odotuksensa ja tunnustaa, että ne vaikuttavat aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon, jotta hän voi tietoisesti käsitellä niitä. Tällaista hallittua subjektiivisuutta voidaan pitää yhtenä tutkimuksen luotettavuuden takeena. (Syrjälä ym. 1996, 122.) Tutkijan oma rooli vaikuttaa aina tutkimuksen tuloksiin ja siihen, mitä halutaan nostaa aineistosta esille. Tutkijalla oli jo ennen haastatteluja muodostunut teoreettinen pohja, jonka varassa haastattelut toteutuivat. Näin ollen teorialla oli oma vaikutuksensa kysymysten asetteluun ja tulosten tulkintoihin. Myös tutkijan henkilökohtaiset käsitykset tutkimusaiheesta, haastatteluista ja tutkimuksen tekemisestä vaikuttavat osaltaan tämän tutkimuksen tuloksiin. Lisäksi aineiston analyysissä tutkijan omilla päätelmillä ja tulkinnoilla on vaikutusta siihen, mitä aineistosta nostettiin esiin ja mitä jätettiin pois. Kuitenkin koko tutkimusprosessin ajan on tavoitteena ollut valintojen perustelu ja avoimuus.

LÄHTEET:

- Akselin, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus. 4. uusittu painos. Tampere: Vastapaino.
- Aubrey, C. 2011. Leading and Managing in the Early Years. Second Edition. London: Sage.
- Bennett, B. 2004. Feature articles Leadership development: The use of self managed, work based, learning. Development and Learning in Organizations, 4–6.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2008. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Collecting and interpreting qualitative materials. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 1–43.
- Drucker, P. F. 2000. Johtamisen haasteet. Juva: WSOY.
- Drucker, P. F. 2008. Voittoa tavoittelemattoman organisaation johtaminen. Käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Talentum.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2003. Early Childhood Professionals: Leading today and tomorrow. Sydney: MacLennan & Petty.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korj. painos. Juva: PS-kustannus, 25–43.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia 37, 448–464. Viitattu 20.3.2013 <http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/asiantuntijuus.pdf>

Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4. painos. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.

Honka, J. 1997. Johtajan rooli oppilaitoksen kehittämisessä. Teoksessa Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. P. Ruohotie & J. Honka (toim.) Seinäjoki: RT Consulting Team.

Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2012. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 287–299.

Hujala, E. 2013. Contextually defined leadership. Teoksessa E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (eds.) 2013. Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press (painossa).

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/2006. 162–173.

Jalava, U. Esimiestyö – valmentaminen ja uudistuminen. Helsinki: Tammi.

John, K. 2008. Sustaining the leaders of children's centres: the role of leadership mentoring. European Early Childhood Education Research Journal. Pen Green Research Centre: Corby. 53–66.

Jokiranta, A-M. 2001. Päiväkodin johtamisen haasteet: haastattelututkimus päiväkodin johtajien työstä ja koulutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu - tutkielma.

Jones, C. & Pound, L. 2009. Leadership and Management in the Early Years. From principle to practice. London: Open University Press.

Juuti, P. 2011. Johtamisen kehittäminen. Teoksessa P. Juuti (toim.) Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen. Vantaa: JTO, 154–166.

Juuti, P. 2006. Johtamisen kehityslinjoja. Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava, 13–29.

Juuti, P. & Rovio, E. 2010. Keskusteleva johtaminen. 2. painos. Helsinki: Otava.

Järvinen, P. 2002. Onnistu esimiehenä. 2. painos. Juva: WSOY.

Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke. Loppuraportti. Tampereen yliopisto.

Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Kupila, P. 2012. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.

Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

Leskelä, J. 2007. Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 155–187.

Liukkonen, R. 2012. Vertaistyöskentelyn kehittäminen päiväkodin pedagogisen johtajuuden vahvistamiseksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

LTOL. 2004. Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and Awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

Nailon, D., Delahaye, B. & Brownlee, J. 2007. Learning and leading: How beliefs about learning can be used to promote effective leadership. Development and Learning in Organizations. Vol. 21 Iss: 4, 6–9.

Niikko, A. 2003. Fenomonografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.

Nivala, V. 2002. Leadership in general, leadership in theory. Teoksessa V. Nivala & E. Hujala (edit.) Leadership in early childhood education. Cross-cultural perspectives. Oulu: University of Oulu. 13–23.

Ottman, M. 2008. Aitiopaikka hiekkalaatikon reunalla. Johtavien virkamiesten näkemykset varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämistarpeista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen: Modernista kohti transmodernia johtamista. Acta Universitatis Ouluensis E82. Oulu: Oulun yliopisto.

Pirnes, U. 2003. Kehittyvä johtajuus – johtamisen dynamiikka. 7. uusittu painos. Helsinki: Otava.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uusittu painos. Helsinki: WSOY.

Rodd, J. 2006. Leadership in Early Childhood. 3rd edition. Maidenhead: Open University Press.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. & Honka, J. 1997. Tiedon luominen organisaatiossa. Teoksessa Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. P. Ruohotie & J. Honka (toim.) Seinäjoki: RT Consulting Team.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Saksa, M. 2006. Päiväkodin johtajuus päiväkodin johtajien, työntekijöiden ja päivähoidon ylemmien esimiesten näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Salmimies, R. 2008. Onnistu itsesi johtamisessa. Helsinki: WSOYpro.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Väitöskirja.

Sutinen, P. 2012. Johtajana kehittymisen olemus kunta-alan johtajan kokemana. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tökkäri, V. & Perttula, J. 2010. Itsensä kehittäminen johtajien kertomuksissa. Aikuiskasvatus 2, 120–129.
- Vesterinen, P. 2006. Huomisen johtamisen kynnyksellä. Mitä johtajat itse kertovat johtajuudestaan? Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava, 141–156.
- Viitala, R. 2006. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. 2. painos. Keuruu: Otava.
- Åhman, H. 2004. Menestyvä johtaminen. Haasta itsesi. Helsinki: WSOY.
- Åhman, H. 2003. Oman mielen johtaminen - näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa. HUT Industrial Management and Work and Organisational Psychology Dissertation Series No 12. Espoo: Monikko Oy. Väitöskirja.

Liite 1: Teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELURUNKO:

Tarkentavat kysymykset taustatietolomakkeen pohjalta (määräytyvät vastausten mukaan jokaiselle eri tavoin):

1. Mainitsit haasteiksi...Miten pyrit ratkaisemaan mainitsemiasi ongelmia?
2. Mainitsit kasvun paikoiksi...

Koulutus ja oppiminen:

3. Miten koulutus on mielestäsi kehittänyt sinua?
4. Miten etsit uutta tietoa työssäsi?

Työkokemus:

5. Miten koet työkokemuksesi vaikuttaneen tämän hetkiseen johtajuuteen?
6. Miten työ on muuttanut sinua johtajana?

Tuki:

7. Millaista tukea saat työssäsi muilta ihmisiltä?
 - Saatko vertaisapua?
 - Saatko / oletko aikaisemmin saanut mentoriapua?
 - Muuta tukea / yhteistyömuotoja?
8. Millaista tukea kaipaisit lisää?

Johtajana kehittyminen:

9. Minkä takia hait johtajaksi?
10. Millainen johtaja koet olevasi?
11. Miten olet kehittynyt johtajana?
12. Saatko työstäsi palautetta?
 - Miten hyödynnät saamaasi palautetta?

Tulevaisuus:

13. Mitä kehittämistarpeita koet itselläsi olevan johtajana?
14. Millainen johtaja haluaisit olla?
15. Millaisena johtajana näet itsesi viiden vuoden päästä?
16. Miten pääset tavoitteisiin?

+ Täydentävät kysymykset

Liite 2: Taustatietolomake

TAUSTATIETOLOMAKE HAASTATELTAVILLE PÄIVÄKODIN JOHTAJILLE

Voit vastata vapaasti seuraaviin kysymyksiin ja vastausrivejä voi lisätä. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Tutkittavien anonymiteetti suojataan huolella tutkimuksen julkaisuvaiheessa, joten yksittäisiä henkilöitä ei tunnisteta. Näiden kysymysten tarkoituksena on antaa pohjaa tulevalle haastattelulle, jossa voit halutessasi vielä tarkentaa vastauksia.

Nykyinen ammattinimike

Koulutustausta

Erilliset johtamiskurssit/ – opinnot

Työhistoria

Nykyinen työnkuvasi

Millaisia haasteita koet työssäsi

Millaisia henkilökohtaisia kasvun paikkoja olet kokenut työssäsi

TULEVAN HAASTATTELUN TEEMA-ALUEET:

- HAASTEIDEN RATKAISEMINEN TYÖSSÄ
- KOULUTUKSEN JA TYÖKOKEMUKSEN VAIKUTUS
JOHTAJUUTEEN
- TUKIMUODOT
- JOHTAJANA KEHITTYMINEN
- TULEVAISUUS

KIITOS VASTAUKSESTASI!

Ystävällisin terveisin,

Laura Pisto